

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

AMANDA DE OLIVEIRA NEVES SANTOS

**PRODUÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DE CAMPANHAS COMUNITÁRIAS: UM
MEIO DE ATUAÇÃO SOCIAL EM RESPEITO AO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL
DA CIDADANIA**

SALVADOR

2019

AMANDA DE OLIVEIRA NEVES SANTOS

**PRODUÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DE CAMPANHAS COMUNITÁRIAS: UM
MEIO DE ATUAÇÃO SOCIAL EM RESPEITO AO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL
DA CIDADANIA**

Memorial apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Raquel Nery Lima Bezerra.

SALVADOR-BA

2019

Este memorial é dedicado a duas pessoas que amo muito e das quais sinto uma imensa saudade da presença física: à minha avó Enesther Moreira Neves (In memoriam) e ao seu filho, meu pai, Edvaldo Moreira Neves (In memoriam). À minha avó, por ter sido o meu primeiro exemplo de amor às palavras. Ao meu pai, por ter sido o meu maior exemplo de amor.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é ato de muito *reparo*: é enxergar que sem o outro eu não teria chegado, ou melhor, eu nem teria partido. E todos que me ajudaram a chegar até aqui, não necessariamente, terão seus nomes citados neste papel. É que sou feita de muitas mãos que me ajudaram a travessar a ponte: da pessoa mais humilde até a mais culta, todas, mas exatamente todas que me ajudaram, têm uma parcela de valor e carinho que não cabe em um muito obrigada. Mas eis que temos que agradecer, assim o farei.

Inicialmente, reverencio-me ao ser que me dotou de energia vital para suportar o cansaço, a dor, a indisposição e todos os obstáculos que se fizeram presente nesta caminhada: Deus Jeová, que é digno de toda honra e glória.

Aos meus pais, Edvaldo Moreira Neves e Nilda de Oliveira Neves, as pessoas mais valiosas da minha vida, que sempre me ensinaram, até inconscientemente, os conteúdos mais importantes.

À minha filha, Alice, e ao meu esposo, Alex, meus amores, que apenas com sorrisos e olhares conseguiam atribuir sentidos a tudo que parecesse inexpressivo nessa caminhada.

Aos meus irmãos, Sara e Ramon, meus companheiros amados da vida inteira, que sempre depositaram confiança em tudo que faço.

À minha fiel escudeira Patrícia, que tornava meus momentos de estudos mais doces e tornava minha ausência em casa mais tranquila.

À minha amiga irmã Yeda Maria Neves por todo incentivo e ajuda na revisão deste material, juntamente com a querida amiga Selma Iara Gomes Lopes Tavares.

Aos meus demais familiares e amigos, pessoas importantes na minha vida.

À minha orientadora Prof.^a Dr^a Raquel Nery por ter me conduzido, de forma muito humana, aos estudos necessários para executar o projeto de intervenção. Às professoras doutoras Juliana Ludwig e Rosana Mara Chaves Rodrigues pelas contribuições que possibilitaram o enriquecimento do meu projeto.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia, e a todos os seus docentes pela oportunidade de estudo oferecida.

Aos colegas da turma do PROFLETRAS por terem sido companheiros na caminhada. Em especial, aos colegas: Mércia Mauadie, Patrícia Leão, Cícilia Altmicks

e Dimitri Sarmiento por me ajudarem muito nesses três anos de convivência com aquilo que é de mais precioso: o tempo. Fosse para explicar um procedimento, fosse para ajudar com a Plataforma Brasil, fosse para acalmar, parar rir. Sem vocês, tudo ficaria muito difícil. Meu muito obrigada.

Aos meus alunos da EJA, que com força de vontade, tornaram o trabalho significativo.

Aos colegas do Colégio Estadual Victor Civita pela acolhida e apoio.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

“Educar é impregnar de **sentido** o que fazemos a cada instante!”

Paulo Freire

“A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os **sujeitos capazes** de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmos...”

Paulo Freire

RESUMO

A educação libertadora é, como já asseverava Paulo Freire, uma construção coletiva e promove, sobretudo, cidadania. O presente trabalho apresenta uma proposta de intervenção linguístico-discursiva que tem como objetivos ler, analisar, produzir campanhas comunitárias e, simultaneamente, incentivar estudantes jovens e adultos a compreender a íntima relação entre direitos sociais, políticas públicas e participação popular na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a intervenção nasce justamente de uma realidade nefasta, presente bem na frente da escola, que é um terreno baldio repleto de lixo. Lixo esse que promove preconceito ambiental entre os moradores da comunidade e também para quem visita o local, mas que, principalmente, gera problemas sérios de saúde. Assim, para realizar o trabalho, a metodologia inicial foi realizar uma observação local, uma pesquisa exploratória e análises de campanhas comunitárias, delineando-se em uma pesquisa-atuação-transformação. A fim de alcançar tal intento, o embasamento teórico é marcado pelos estudos de Bakhtin (2014), Vygotsky ((2008), Kleiman (2016), Street (2014), Rojo (2015), Marcuschi (2008), Zilberman (1993), Dolz; Schneuwly (2004), Freire (2011), dentre outros.

Palavras-chave: Gêneros Discursivos. Campanhas Comunitárias. Estratégias de Leitura. Produção de Leitura. Produção de Escrita. Educação de Jovens e Adultos. Educação Popular. Cidadania.

ABSTRACT

Liberating education is, as Paulo Freire asserted, a collective work and promotes, above all, citizenship. This paper presents a proposal for a linguistic-discursive intervention that aims to read, analyze, produce community campaigns and, at the same time, encourage young students and adults to understand the intimate relationship between social rights, public policies and popular participation in the construction of a society more equitable and equitable. In this sense, intervention arises precisely from a nefarious reality present right in front of the school, which is a wasteland full of garbage. Garbage that promotes environmental prejudice among residents of the community and also to those who visit the place, but that, mainly, generates serious health problems. Thus, to carry out the work, the initial methodology was to perform a local observation, an exploratory research that evolves into an ethnographic research, delineating itself in a research-actuation-transformation. In order to achieve such an attempt, the theoretical basis is marked by the studies of Bakhtin (2014), Vygotsky ((2008), Kleiman (2016), Street (2014), Rojo (2015), Marcuschi (2008), Zilberman (1993), Dolz; Schneuwly (2004), Freire (2011), among others.

Keywords: Community Campaigns. Citizenship. Social rights. Public policy. Reading Strategies. Youth and Adult Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 “TEM MAIS PRESENÇA EM MIM O QUE ME FALTA”: O CAMINHO.....	21
1.1 “Uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem”: traduzindo-me.....	22
1.2 “Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher?”: a trajetória estudantil	29
1.3 “A maior riqueza do homem é sua incompletude”: a incompletude acadêmica.....	36
1.4 “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.”: Formação inicial e formação continuada	44
1.4.1 <i>O PROFLETRAS.....</i>	48
2 “MAS EU PRECISO SER OUTROS”: EU E ELES	68
2.1 “Não confunda briga com luta. Briga tem hora para acabar, a luta é para uma vida inteira.”: A escolha de um trabalho voltado para a comunidade	70
2.2 Os outros: Comunidade do Dique Pequeno	74
2.3 Os outros: Colégio Estadual Victor Civita	76
2.3.1 <i>Projeto Interdisciplinar Viva Comunidade, Comunidade Viva!.....</i>	78
2.4 Os outros: Alunos da EJA	80
2.5 O contexto e a escolha da proposta	82
3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	87
3.1 O problema	87
3.2 Objetivos	88
3.3 Justificativa.....	88
3.4 Metodologia	89
3.5 Embasamento Teórico	90
3.6 Etapas.....	102
3.6.1 <i>Etapa 1: A sensibilização do projeto</i>	104
3.6.2 <i>Etapa 2: Conhecendo o gênero e a escrita inicial do gênero discursivo</i>	105
3.6.3 <i>Etapa 3: Investigando o gênero discursivo.....</i>	108
3.6.4 <i>Etapa 4: Produção de leitura do gênero discursivo</i>	109

3.6.5	<i>Etapa 5: Sistematizar as características “estáveis” e a estrutura do gênero discursivo campanha comunitária</i>	113
3.6.6	<i>Etapa 6: Produção de leitura do gênero discursivo campanha comunitária</i>	119
3.6.7	<i>Etapa 07: Produção de leitura do gênero discursivo</i>	129
3.6.8	<i>Etapa 8: Promovendo mais criticidade: preparando-se para participar da mesa-redonda “Mais cidadania, menos opressão!”</i>	132
3.6.9	<i>Etapa 9: Mesa-redonda “Mais cidadania, menos opressão!”</i>	148
3.6.10	<i>Etapa 10: Produção textual do gênero discursivo em estudo – primeira versão</i>	151
3.6.11	<i>Etapa 11: Atividades de modulação: análise dos desvios cometidos quanto às características estáveis do gênero</i>	156
3.6.12	<i>Etapa 12: Atividades de modulação: análise dos desvios cometidos quanto aos aspectos linguísticos do texto</i>	161
3.6.13	<i>Etapa 13: Atividades de modulação: análise dos desvios cometidos quanto à informatividade e criticidade do texto</i>	162
3.6.14	<i>Etapa 14: Produção textual do gênero discursivo em estudo – reescrita</i>	163
3.6.15	<i>Etapa 15: A função social da escrita: mobilizando a comunidade por meio de uma exposição de campanhas comunitárias</i>	165
	“UMA ÁRVORE NÃO É SÓ A LUZ DO SOL”: CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	172

INTRODUÇÃO

A Educação tem a função social mais preciosa de uma sociedade e a mais cara para ordenamento jurídico: preparar o cidadão para o exercício da cidadania, para o convívio em comunidade. A fim de alcançar tal objetivo, sempre estive convencida de que a escola precisa promover o conhecimento cognitivo, o conhecimento socioemocional e a capacidade de agir dos estudantes, viabilizando a construção de competências para pensar e intervir junto à sociedade, transformando os índices da sua própria qualidade de vida.

Por pensar nisso, o presente memorial de formação, orientado pela professora Raquel Nery Lima Bezerra, apresenta-se pela *Ratio essendi* da própria educação: promover uma aprendizagem significativa, que atribua sentido ao objeto de estudo, capacitando os estudantes a pensar além do conteúdo em si, contudo, na aplicação deste na vida social.

A proposta de intervenção que apresento neste memorial de formação, intitulado “Produção de Leitura e Escrita de Campanhas Comunitárias: um meio de atuação social em respeito ao Princípio Constitucional da Cidadania”, por ora é um projeto de intervenção do curso Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Este trabalho pretende alcançar uma desejável construção coletiva do conhecimento acerca da leitura e da escrita de campanhas comunitárias, tendo como norte a produção de leitura e escrita com ênfase na linguística de texto de base cognitiva e metacognitiva, a análise sociointerativa de gêneros discursivos e o processo de compreensão textual e produção de sentido. No entanto, ao pensar essa proposta, não poderia deixar de evitar o desejo latente que sempre esteve em mim no exercício da atividade educacional: o interesse em promover a discussão sobre temas relacionados ao campo do Direito, que no presente trabalho terão um recorte em direitos sociais, como o direito do trabalho (campanhas comunitárias do Ministério Público do Trabalho relacionadas ao direito do trabalhador: assédio moral, assédio sexual, liberdade sindical, trabalho infantil, acidente de trabalho, pais de filhos autistas têm direito à redução da jornada de trabalho, dentre outros); as leis de trânsito (campanhas comunitárias que abordam algumas leis do trânsito: Lei Seca, respeito ao limite de velocidade, uso do cinto de segurança, não usar o celular na direção etc.); o Estatuto da Criança e do Adolescente (exploração sexual, trabalho infantil, vacinação, Lei da Palmada, direito à educação, *bullying*, alienação parental, guarda

compartilhada, dentre outros); ao Estatuto do Idoso (idoso acima de 80 anos têm prioridade à frente dos demais idosos nas filas, direito à vaga especial no estacionamento, transporte gratuito, dentre outros); as leis de proteção contra a violência à mulher (Lei do Feminicídio, Lei da Maria da Penha, abuso sexual, machismo, equidade de gênero, a liberdade feminina etc.); as leis ambientais (Lei da água, Lei da APA, maus-tratos aos animais, tráfico de animais, poluição, Código Florestal etc.); as leis eleitorais (campanhas comunitárias da Justiça Eleitoral: não vender o voto, a defesa da democracia, direito ao voto, participação da mulher na política, propaganda eleitoral, dentre outras); e outras leis (campanhas comunitárias contra o preconceito, à favor da liberdade religiosa, da liberdade de expressão; a favor do direito à educação, à saúde; direito dos refugiados, a favor da igualdade etc.).

O Direito é um campo do saber que me desperta atenção. Julgo que os princípios, os objetivos e os fundamentos constitucionais, assim como outros conhecimentos jurídicos basilares, deveriam fazer parte do currículo obrigatório escolar, uma vez que permitem uma análise ampliada e crítica dos fatos que ocorrem na sociedade. Nessa dicotomia entre o que a lei dispõe (mundo do dever ser) e o que ocorre na vida real (ser), sempre considere importante promover nos estudos de todas as áreas do conhecimento as repercussões jurídicas a respeito do objeto de conhecimento em questão.

A escolha do gênero discursivo campanha comunitária não foi aleatória. Isto porque a minha experiência em turmas da EJA me fez perceber o interesse desse alunado com textos multimodais e que, ao mesmo tempo, possibilitassem uma discussão crítica a respeito de um tema de cunho social. As cores, as imagens, a linguagem publicitária eram fatores que tornavam a leitura prazerosa, atrativa. Os conteúdos orientavam-lhes à vida social, à medida que também suscitavam debates calorosos sobre direitos sociais, políticas públicas (embora muitos não soubessem o significado da expressão) e participação popular cidadã.

Deste modo, a escolha de propor uma intervenção cujo objetivo fosse produzir leitura e escrita de campanhas comunitárias era, a meu ver, uma oportunidade de promover essa aprendizagem significativa baseada em um fato do contexto real do aluno, uma vez que ele teria que analisar as mazelas sociais de sua comunidade para propor em suas produções textuais (campanhas comunitárias) mudanças de comportamento das pessoas (e dele) que compõem essa mesma comunidade. Porém, simultaneamente, esse mesmo estudante teria que aguçar sua criticidade, a

fim de analisar se o Poder Público estaria terceirizando a sua obrigação de garantir direitos sociais à população, como se essa obrigação não fosse realmente sua de se responsabilizar por dirimir ou sanar determinados problemas existentes nas comunidades. É preciso esclarecer que, para mim, essa é uma discussão bastante controversa e que iria promover, além dos saberes já relacionados anteriormente, a habilidade de argumentação oral e, sobretudo, a análise crítica.

Destaco que a legislação educacional brasileira, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, visa assegurar a todos os estudantes o acesso aos saberes linguísticos necessários para o protagonismo, a participação social e o exercício da cidadania. Assim, esta proposta estaria sendo contemplada neste intento.

Tendo em vista a teoria sociointeracionista de Mikhail Bakhtin, a língua é um meio de interação social. É por meio dela que o ser humano pensa, interage, comunica-se, acessa informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.

Nesse sentido, o ensino na perspectiva dos gêneros do discurso torna-se - como asseveram Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz - um modo de concretizar essa aspiração filosófica e jurídica do Estado Brasileiro Democrático de Direito, uma vez que os renomados estudiosos compreendem o gênero como uma ferramenta que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade. Assim, o estudo dos gêneros, além de ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos, aponta-lhes formas de participação social ao fazer uso da linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011).

De acordo com Roxane Rojo (2015, p. 17), “os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação”. Não há nada que digamos, pensemos ou escrevamos, utilizando-nos da língua ou das linguagens, que não aconteça em um enunciado/texto pertencente a um gênero. Os gêneros dão forma a um discurso, a uma enunciação. Isso porque o que interessa é o tema ou a significação das enunciações, dos discursos viabilizados pelos textos e enunciados, ou seja, a significação/tema prene da ideologia e da valoração, único fim de um enunciado vivo. Por isso, falar em formas de discursos e não em formas de textos, de enunciado (ROJO, 2015).

O objeto de estudo deste trabalho é uma proposta de leitura e escrita do gênero discursivo campanhas comunitárias como meio de atuação social. Tem como público-alvo alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e focaliza a importância dos

gêneros, como um indispensável recurso de acesso a uma vida digna e participativa na sociedade.

Ao se referir a gêneros do discurso, Bakhtin reafirma a natureza verbal própria dos gêneros: a relação dialética. Os gêneros não são unidades convencionais, por outro lado, possuem natureza social, discursiva e dialógica. E isso é tomar o gênero tendo em vista sua historicidade, seus tipos históricos (RODRIGUES, 2005).

Outro argumento que se constrói nesse sentido é que a língua se propaga pela interação, através das relações dialógicas e não apenas por meio de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. De acordo com Mikhail Bakhtin (2014, p. 127):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Assim, nas aulas, busquei sempre como objetivo promover uma análise na qual comprovasse que as campanhas comunitárias estabelecem uma conexão da linguagem com a vida social: são gêneros discursivos, pois existem com fim social. É um texto que tem vida: um sujeito histórico, uma intenção, uma situação, um locutário. A partir dele, várias ações humanas podem acontecer. Afinal, é um todo constituído de linguagem e a linguagem penetra na existência humana por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados, a vida se introduz na linguagem:

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística (BAKHTIN, 2014, p. 98).

Embora o meu trabalho na sala de aula já fosse direcionado na perspectiva da produção de leitura e escrita, não havia atentado para as diferentes expressões “gênero discursivo” e “gêneros textuais”.

No momento da qualificação, essa questão foi colocada pela banca, já que ora eu usava um termo, ora outro. Afinal, sobre o que eu estava pensando quando os usava indistintamente? Eu os usava como uma coisa única. Tendo em vista tal

inquietação, precisei debruçar-me novamente nos estudos desses teóricos e tomar uma decisão sobre qual termo iria usar ou se iria usá-los como sinônimos.

Nesses estudos, percebi que Marcuschi utilizava gêneros textuais/discursivos indistintamente. Tendo, inclusive, feito uma observação de que essa diferenciação era irrelevante e que o que importava era a relação intercambial entre esses dois termos. Não apenas Marcuschi pensava assim. Era tema sedimentado entre os teóricos que o estudo sobre gêneros textuais/discursivos é instigante, pois há inúmeras definições para o que seja gênero. No entanto, há estudiosos, como Rojo, que faz e defende muito essa distinção. Para quem, inclusive, seria um erro tratar esses dois termos como sinônimos, pois, segundo ela, são termos do pensamento bakhtiniano, porém com diferentes interpretações. Os autores que optam conscientemente pelo uso de gênero discursivo concebem o gênero como forma de discurso, de enunciação e não como forma ou tipo de texto. Assim, os gêneros precisariam ser analisados numa perspectiva enunciativa, levando em consideração suas condições de produção, requisito impossível de ser descartado numa análise dos gêneros com foco no aspecto discursivo, pois cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio ideológica:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. [...] A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Para se separar abstratamente a língua de seu conteúdo ideológico ou vivencial, é preciso elaborar procedimentos particulares não condicionados pelas motivações da consciência do locutor (BAKHTIN, 2014, p. 98-99).

Isso conduz a mais uma questão que é considerar, nessa análise, quem escreve e quem é o público-alvo desse texto. Ainda citando Bakhtin (2014, p. 117), a palavra abarca duas faces, uma vez que ela “procede *de* alguém como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.”

É muito a partir da intenção discursiva que vai se dar a escolha do tema, a composição e a estilística do texto ou do discurso. Portanto, para esta proposta de intervenção, poderia ser irrelevante tal distinção, pois, se o texto é a materialização do discurso, falar em gêneros textuais ou em gêneros discursivos (do discurso)

permite-nos lançar mão tanto dos teóricos da Análise do Discurso Francesa quanto da Linguística Textual.

As definições estudadas foram provenientes dos estudos de Bakhtin, logo, não é uma situação de oposição de fato. No entanto, neste memorial, assumi a expressão gênero discursivo, já que privilegiei, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor (Qual a intenção do MPT, do TST, do Denatran, da OAB, dentre outros, ao fazerem a campanha?), mas, principalmente, sua apreciação valorativa sobre seus interlocutores (Para qual público-alvo essas campanhas comunitárias se dirigiam?), seus temas (Qual o conteúdo temático das campanhas? Por que o direito, implícito ou explicitamente, estava sendo debatido nas campanhas?), e, a partir desta análise, foram sinalizadas marcas linguísticas (Forma do texto/enunciado e da língua, composição e estilo). Todos esses aspectos da situação discursiva estarão presentes nos textos/discursos.

As práticas sociais e as atuações humanas não se dão na sociedade de maneira desorganizada, mas se ordenam de maneira diversificada em esferas distintas de atuação ou atividades que seguem regimes de funcionamento diferenciados, principalmente, no que diz respeito aos princípios éticos e aos valores. Cada campo de atividade é regido por leis próprias, as quais determinam a posição, os poderes, os deveres, os valores e o *habitus* dos indivíduos que atuam nesses campos (ROJO, 2015).

Nesse sentido, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (apud ROJO, 2015, p. 57) afirma que “O conceito de ‘campo’ é bastante próximo ao de esfera de atividade”. Ainda segundo o referido autor, os campos são, pois, “os espaços estruturados de posições, microcosmos sociais, com valores (capital cultural, econômico, simbólico etc.)”. Assim:

O funcionamento do campo é garantido entre seus atores pelo que Bourdieu denomina de *habitus*. O *habitus* é uma competência prática, adquirida na e para a ação no campo. Não é uma aptidão natural, mas social e é, portanto, variável através do tempo, dos lugares e, sobretudo, pelas distribuições de poder (ROJO, 2015, p. 58).

O processo de construção do *habitus*, desse modo, ocorre por meio do conjunto de influências que o indivíduo sofre desde seu nascimento, como a aprendizagem da língua e dos costumes; as crenças religiosas (ou ausência de uma crença religiosa), valores éticos e morais; as formas como convivemos com o outro, a percepção e as

ideias que tem sobre a realidade. No entanto, essas influências – essas estruturas sociais –, embora “entrem” em nossa mente, também contribuem para capacitar cada indivíduo a ter suas próprias ideias, valores e atitudes práticas diante da realidade, muitas vezes diferenciadas em relação aos valores transmitidos no meio familiar ou na escola.

De acordo com os sociólogos Pierre Bourdieu e Max Weber (apud ROJO, 2015, p. 59), “a sociedade se organiza e funciona em campos ou esferas de atividade que se regem por leis próprias, as quais determinam a posição, os poderes, os deveres, os valores e os *habitus* dos indivíduos que atuam nesses campos ou esferas.” E nesse aspecto, que se refere as maneiras de agir presentes em um campo ou em uma esfera (*habitus*), estão inseridas as formas de falar, de escrever e de se comunicar por meio da interação, ou seja, por meio dos gêneros discursivos.

Portanto, ao ler, analisar e escrever campanhas comunitárias, o estudante tem a oportunidade de ser afetado por essa prática social e a partir delas tecer suas próprias ideias sobre o mundo onde vive. Tais influências fixar-se-ão em sua mente, como um “depósito de experiências”, capacitando para agir na prática de uma maneira inovadora, auxiliando-o a resolver os novos problemas que surgem na convivência social (como o lixo na frente da escola) e satisfazer suas necessidades e suas concepções. Assim, através desse estudo, embora o aluno da EJA possa se perceber como oprimido pelo sistema político, ele se dará conta, pela reflexão, que ele pode retomar seu próprio caminho de libertação (FREIRE, 2011).

No entanto, para desenvolver uma prática educativa de qualidade não basta saber a função social da educação e os aportes teóricos que sustentam sua prática, é preciso também conhecer o sujeito envolvido nessa prática. Nesse aspecto, sendo a atividade de intervenção voltada para alunos da EJA, é importante considerar que no histórico brasileiro desse segmento há forte presença da concepção compensatória, suplementar de educação, uma educação muito voltada para a escolarização. No entanto, essa visão mudou e a prática do educador deveria possibilitar a jovens e adultos a educação como uma ferramenta de libertação e emancipação humana, para que cada estudante se percebesse como sujeito histórico e corresponsável pelo seu processo de ensino e aprendizagem.

Por ser uma intervenção voltada para os estudantes da EJA, pessoas de características diversas e com muitas expectativas também distintas, é preciso trazer uma prática, que, além de respeitar as diversidades de cada um, promova uma

formação mais política e consciente de seu papel social no meio onde ele vive. Nesse sentido, é que se propõe uma intervenção educativa com o gênero textual campanha comunitária. As campanhas comunitárias são gêneros discursivos utilizados com o intuito de esclarecer e atentar os interlocutores de uma comunidade sobre determinado assunto, a fim de que estes modifiquem seu comportamento diante de uma determinada situação.

As campanhas comunitárias são gêneros discursivos que atuam no campo da publicidade e têm a intenção de convencer/persuadir/seduzir/sensibilizar os leitores a comprar produtos ou a aderir comportamentos em prol do bem-estar social. Nesse aspecto, esses gêneros também estão no campo das práticas sociais político-cidadãs. Portanto, a campanha comunitária é um gênero de grande relevância social, pois mobiliza e ajuda a população a ser mais consciente dos seus direitos e deveres e a auxilia a beneficiar a vida da comunidade. Essas campanhas são gêneros discursivos produzidos a partir de um contexto e situacionalidade bastante fortes, pois surgem através da detecção de algum problema, ou seja, uma demanda que aparece na comunidade (seja no campo social, político, cultural, saúde, educação etc.). Um exemplo disso é uma campanha de vacinação realizada nos municípios com o intuito de alertar a população de sua importância, convidando-a a participar e a colaborar com a causa.

Vale destacar também que as campanhas comunitárias são textos de fácil circulação, compreensão, que exploram múltiplas linguagens, que estão presentes no cotidiano dos estudantes e que possuem uma importante função social – uma vez que provocam uma atuação no meio onde eles vivem. Além disso, são textos de caráter injuntivo que têm a função de instruir, orientar e explicar para os leitores sobre um tema importante para a comunidade.

Nesse aspecto é que faço um diálogo entre esse propósito das campanhas comunitárias com o que dispõe a Constituição Federal, em seus artigos 5º e 205º, que a educação é um direito social que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Os objetivos do ensino de Língua Portuguesa – de acordo com os documentos oficiais do Ministério da Educação – também traduzem essa aspiração.

Por outro lado, infelizmente, vejo que o cenário das escolas públicas – tuteladas pelo Estado Democrático de Direito – não conseguem, de modo eficaz, efetivar esse *dever ser* imperativo da lei. A ausência de uma estrutura física básica, alunos e

professores desmotivados, práticas de uma educação bancária (FREIRE, 2002) são alguns dos fatores que impedem a escola de ser um ambiente propício para a construção e o compartilhamento do saber. Considero que o ensino de Língua Portuguesa muitas vezes é centrado em práticas que não consideram o ensino na perspectiva dos gêneros. Se esse ensino fosse um pressuposto, haveria uma redefinição do papel do professor, que em vez de mero profissional de regras gramaticais e de técnicas de redação – distante das práticas discursivas reais – passaria a ser visto, nesse contexto, como um mediador que efetivaria a aprendizagem do ensino de língua materna, tendo em vista as diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social.

Nesse âmbito, revela-se ainda mais desolador a situação da Educação de Jovens e Adultos. Embora existam marcos normativos com objetivos e princípios que visam a uma educação emancipatória, essa modalidade – em muitas realidades – vivencia práticas descontextualizadas, desmotivadoras e que desconsideram esse sujeito. No que concerne às aulas de Língua Portuguesa, ainda há um ensino que não possibilita a reflexão dos usos da língua e dos diversos gêneros discursivos do campo do trabalho, eixo estruturante da EJA.

Por essa razão, pensei em um projeto de pesquisa que pretende refletir sobre como a análise linguístico-discursiva de campanhas comunitárias pode contribuir para o letramento do estudante da EJA, proporcionando a esses indivíduos práticas sociais de leituras efetivas, a ampliação da leitura de mundo, a autonomia no debate crítico sobre o local onde vive e uma maior participação cidadã em sua sociedade (FREIRE, 2002).

Ao analisar campanhas comunitárias diversas, a intenção é proporcionar ao estudante da EJA mais conhecimento sobre seus direitos. Além disso, também pretende-se debater questões éticas, morais e de interesse público, possibilitando que esse sujeito apure o seu olhar para problemas e conflitos universais causados por comportamentos de pessoas que vivam tanto perto (mesmo local e região) como distante dele (outros estados e até outros países).

Por todos esses aspectos, é que uma análise linguístico-discursiva das campanhas comunitárias é uma intervenção pedagógica necessária, adequada e importante para promover letramentos para alunos da EJA. Pois, além de proporcionar práticas sociais de leitura visando a formação de um leitor consciente e crítico, pretende gerar transformação significativa na vida desses educandos, propiciando um

debate também sobre direitos sociais, ética, moral e interesse público. Daí o interesse em promover um diálogo entre os estudos da filosofia da linguagem, da sociolinguística, do interacionismo e da linguística textual aos estudos de alguns temas do Direito, como o princípio constitucional da cidadania, o dever de educar e a aprendizagem como um direito, que inclusive é um tema recorrente no recente documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considero que esta proposta de intervenção possibilita, por meio da análise linguística e discursiva de campanhas comunitárias, a prática de uma educação libertadora, emancipatória, assim como deve ser a educação de jovens e adultos.

Este memorial se estrutura em três capítulos, os quais fazem o entrelaçamento entre a minha história de vida, os conhecimentos realizados no PROFLETRAS e a proposta de intervenção realizada no Colégio Estadual Victor Civita.

Desse modo, no Capítulo 1, ao relatar um pouco sobre fatos da minha vida, do meu caminho profissional, preciso apresentar minha família e tudo que ela representou para minha existência como pessoa humana. Ao falar das relações entre meus pais e meus irmãos, recupero e dialogo situações que, hoje, fazem outro sentido e são indícios do que me deram base para eu ser hoje, embora essa coisa de se entender pareça com os versos de Pedro Salomão, em seu livro “Tenho sério poemas mentais”, que diz “Se você me entende, por favor, me explica” (SALOMÃO, 2018, p. 182). No entanto, recuperar fatos da infância, juventude e da carreira profissional me conduziram a entender quais estruturas estruturadas e estruturantes me fizeram e que deram régua e compasso para eu também construir outras ideias, quiçá até opostas àquelas aprendidas na minha casa e na escola (BOURDIEU, 2007). Assim, esse relato inicial tem essa intenção de indicar a relação que há entre essa dimensão da minha vida à outra que fez com que eu estivesse aqui escrevendo este memorial com tudo que vem nele: a escolha da proposta, a sua fundamentação teórica, onde essa proposta se aplica, com quem, quais interesses ela possui...

No capítulo 2, após relatar o meu caminho, passo a abordar sobre o outro nessa intervenção pedagógica: o colégio onde foi aplicada a proposta, a comunidade onde ela fica e os alunos da EJA. O contexto e a escolha da proposta também foram apresentados para que ficasse claro que estes são dois ingredientes que dialogaram o tempo todo com o suporte teórico estudado.

E, por fim, no capítulo 3, apresento a proposta de intervenção com seu problema, objetivos, justificativa, metodologia, embasamento teórico e sequência didática com seus resultados.

O objeto é fundamentado essencialmente nos estudos de Bakhtin – a respeito da concepção de linguagem e a teoria dos gêneros do discurso –, de Lev Vygotsky sobre sua concepção dos processos de ensino e aprendizagem –, de Dolz e Schneuwly sobre a concepção de sequência didática, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem.

A proposta em si é exteriorização de uma prática que busca fortalecer os ideais sociológicos de Paulo Freire quando este diz que a educação como prática para a liberdade postula, necessariamente, uma pedagogia do oprimido: não uma pedagogia para ele, mas dele (FREIRE, 2011). Nesse sentido, foi necessário apresentar o embasamento teórico sobre concepção de linguagem, a teoria dos gêneros discursivos, os estudos sobre pensamento e linguagem, sequência didática, estratégias de leitura, a compreensão sobre a relação entre linguagem e sociedade, a enunciação e sua natureza social.

1 “TEM MAIS PRESENÇA EM MIM O QUE ME FALTA”: O CAMINHO

Tem mais presença em mim o que me falta.
Melhor jeito que achei pra me conhecer foi fazendo o contrário.
Sou muito preparado de conflitos.
[...]
Meu avesso é mais visível do que um poste.
Para ter mais certezas tenho que me saber de imperfeições.
(Manoel de Barros, 2014)

Ao pensar como escrever este memorial, que narra o meu caminho ao executar esta proposta de intervenção, não podia me distanciar dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa autobiográfica, das leituras sugeridas pela minha orientadora e a minha experiência do chão de sala de aula.

A primeira experiência de escrever um memorial, um texto acadêmico em primeira pessoa, despertou em mim um sentimento de liberdade. Confesso que me senti livre daquelas amarras advindas das explicações do saudoso professor Japiassu, da disciplina Redação. No Científico (o então Ensino Médio), o mestre me advertia sobre a obrigatoriedade da escrita impessoal em um texto que apresentava meu ponto de vista sobre temas controversos. Achava aquilo muito complicado (*Como eu seria impessoal, colocando minha opinião?*), mas nada que a experiência profissional e acadêmica não fosse me ajustando com o tempo.

Percebi que iria ter total liberdade para não apenas relatar a experiência vivida e as etapas da proposta de intervenção, como também teria liberdade para expor meus sentimentos e impressões acerca de tudo que fosse dito nesta proposta de intervenção. E por ter a liberdade como tinta de uma caneta ainda nunca usada, lancei-me a introduzir neste memorial trechos de poemas, famosos e anônimos, como forma de me traduzir a partir deles. Por gostar dessas gentes que fazem poesias, considerei que essa minha liberdade de expressão também seria uma forma de me apresentar aos meus interlocutores.

Em alguns títulos como neste, há trechos de poemas que conseguem dizer o que penso (e não penso) a respeito de tudo que será dito neste trabalho. E, dessa forma, vou deixando nas entrelinhas um pouco de poesia e, também, relatando minha biografia, meu CAMINHO: minha vida pessoal, minha trajetória acadêmica, minha carreira profissional, minhas angústias e alegrias vividas na experiência do chão da sala de aula e, em particular, o relato da experiência proposta nesta atividade de intervenção.

E esse caminho é, no fim das contas, traduzido em falta, como Manoel de Barros bem adverte em seu poema: “Tem mais presença em mim o que me falta”. É essa “falta” que induz a busca incessante de um saber que não se basta, e que não está apenas nos teóricos e em seus livros, porém nos mestres que a vida nos apresenta e seu modo de dizer essas teorias, nos colegas que partilham suas experiências e saberes, nos alunos que a vida nos oferece e na vida pessoal que vamos tecendo... Tudo conduz ao caminho no qual vamos andando.

1.1 “Uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem”: traduzindo-me

Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera;
outra parte
delira.

[...]

Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?

(Ferreira Gullar, Na Vertigem do Dia, 2017)

Traduzir-se não é tarefa simples. E, com certeza, não é um desafio apenas experimentado por alguns, mas por todos nós, indivíduos que em determinado momento da vida nos perguntamos: *Quem eu deveras sou?*

Nessa tentativa de traduzir-me, espero deixar pistas que deem conta de justificar minhas escolhas profissionais e minha atuação em sala de aula. Pois bem...

Só fiz nascer em uma cidade que apenas pisei uma única vez: sou natural de São Félix, interior da Bahia. Minha mãe decidiu que eu nasceria nessa cidade, porque

sua cunhada, minha tia, era enfermeira chefe do hospital e desejava cuidar do pós-parto dela. Talvez esse já fosse um prenúncio de que eu não seria dessas pessoas que fincam raízes em um lugar, ou que não seria uma dessas pessoas que hesitam em mudar; até porque eu sou mesmo de uma espécie de gente que não se acomoda em um canto ou se aquieta... E minha trajetória de vida me comprovou isso ao me dar outras mudanças geográficas. Após dias de nascida, fui para Santo Antônio de Jesus, local onde meus pais moravam. Depois, aos cinco anos de idade, meus pais foram morar em Jaguaquara (outro interior da Bahia) e, já com os meus 17, fui morar em Salvador: cursar a universidade.

Sou filha de Edvaldo Moreira Neves, que, no dia 27 de janeiro de 2017, lançou seu último olhar sobre mim. Desde esse dia, fui apresentada, de fato, ao sentido da palavra saudade. Homem honesto, o quarto de uma família de treze filhos. Teve uma infância humilde no interior de Lage-Ba, por isso nem completou os estudos do Ensino Fundamental I. Trabalhou na roça desde pequeno. Sempre gostou de poemas, os versinhos, como costumava falar, que ouvia da mãe Enester Moreira Neves, uma poetisa, que embora fosse filha de um renomado professor, não teve o prazer de estudar numa escola. Foi separado do seu pai precocemente... Mas essa já é outra história.

Sei que a mãe de meu pai aprendeu a ler e a escrever sozinha. Ela era uma leitora voraz e tinha “mania” de escrever, inventar histórias, criar versinhos e até canções. “Era cheia de mania essa dona Zinha!”, as pessoas conhecidas falavam. E essa “mania” de escrever, ela também passou para mim... Queria muito ter algo dela. Um dia, uma das minhas tias falou: “Amanda gosta de escrever que nem mamãe!”. Pronto! O botão do *start* tinha sido ligado. Iniciava meu caminho nas letras. Como coautora de minha avó, fiz canções, versinhos, poemas e charadas.

Minha mãe chama-se Nilda de Oliveira Neves. Mulher íntegra e dedicada à família, sempre foi dona de casa. Deixou de estudar na antiga 7ª série do EFII. Tinha um desejo enorme de retomar o estudo, mas a negativa de meu pai a impedia. Ela era obediente e deixou de aprender muitas coisas na escola, como ela dizia. Vivenciei muitos momentos de lamentos de minha mãe, falando do desejo de voltar a estudar. Eu, na altura dos meus 8 ou 9 anos, não admitia aquela situação: “Vá e pronto! Por que a senhora tem que obedecer a meu pai? Não é a senhora que diz que a gente precisa estudar para ser alguém na vida?”. Ela me olhava e só dizia que a vida não era assim, e eu tinha muito o que aprender. Percebi, com o passar do tempo, que

nunca aprendi essa lição, pois sempre fui de ir atrás do que queria sem permitir que fossem colocadas amarras em meus sonhos. Mas minha mãe era outra pessoa, de outro tempo, de outra história de vida... E ela se deixou vencer por uma luta que nem mesmo iniciou.

Minha família, além de meus pais, é também constituída por dois irmãos, Sara, a mais velha, Roberto Ramon, o irmão do meio. Nesse seio familiar, convivi muito tempo em uma cidade que era muito conhecida pela educação. Como já dito, fui morar em Jaguaquara aos 5 anos. Meu pai, pequeno empresário, estava se ousando nos negócios ao abrir uma padaria numa cidade que tinha uma famosa escola de sistema internato: o colégio Taylor Egídio. Várias famílias tradicionais da Bahia e de outros Estados traziam seus filhos para estudar nesta escola. Como chegamos na cidade em agosto, meus pais não encontraram vagas para os três filhos e fomos estudar, para receio de nossa mãe, na escola pública da cidade. Foi uma grande ruptura, pois em Santo Antônio de Jesus estudávamos na melhor escola da cidade. Minha família era de classe média, mas priorizava a educação e já naquela época a educação pública começava a ser considerada inferior em relação às escolas particulares.

Embora não apreciássemos a ideia de estudar numa escola pública, gostamos muito do Colégio Estadual Pio XII, que tinha como diretor um padre franciscano, frei Mariano, que hoje compreendo como um adepto de Paulo Freire. O Pio XII era um colégio aconchegante, de pessoas amorosas, professores atenciosos. Era um local onde aprendíamos de forma significativa, sem nos preocupar muito com provas e testes, pois vivenciávamos mais os trabalhos em grupo, as interações entre os colegas e as atividades de oralidade (apresentações, peças teatrais, jograis, gincanas, seminários, debates, etc.). Éramos muito próximos de nossos professores e colegas.

O ensino médio, no entanto, realizei no Taylor Egídio, na escola particular. Também tive uma experiência positiva, mas percebi nitidamente a diferença que os últimos anos do EFII da escola pública já apresentava em relação à escola particular. Na escola pública, eu já testemunhava a ausência de professores, greves e a falta de recursos.

Essas duas escolas foram, para mim, ponto de partida como estudante, mas também foram locais que me deram a primeira experiência como professora. Sim, após me formar em Letras Vernáculas, retornei à Jaguaquara, pois havia sido aprovada no concurso público para professor da rede estadual de ensino, no ano de

2000. Eu retornava para o Pio XII, agora como professora, e fui convidada, meses depois de tomar posse na rede pública, para ensinar, também, no Taylor Egídio.

Trabalhar nessas duas escolas era algo muito significativo, ainda mais logo depois de concluir o curso de Letras. Essas escolas representavam para mim memórias afetivas de modelos distintos de educação: eram duas realidades diferentes para as quais eu me percebia também diferente para cada uma. Daí que retomo outros versos de Ferreira Gullar, do poema “Traduzir-me”, que consegue captar o que sinto em relação a essa dualidade nas duas escolas: “Uma parte de mim é permanente: / outra parte / se sabe de repente.”

Percebia em mim uma dualidade de sentimentos: parte de mim era previsível, não mudava naquilo que se esperava de qualquer professor que preza pelo que faz. Mas outra parte era desconhecida de mim mesma, tendo que lidar com duas realidades tão semelhantes e adversas. E foram essas reações inesperadas, desconhecidas, que me deslocaram muitas vezes das minhas certezas. Explico.

Parte desse processo de conhecimento do que é ser professor é previsível e tem relação com meu contexto de vida, como afirma Maurice Tardif quando aborda sobre os saberes profissionais dos professores. Segundo ele, o professor é o único profissional que tem um saber experiencial baseado em memórias da infância e da adolescência quando vivenciou a realidade de uma sala de aula, mesmo que na perspectiva de um aluno. Assim, o processo de constituição do profissional professor não se restringe ao presente, mas também ao seu passado, aos conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal.

Antes de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito abalá-lo (TARDIF, 2014, p. 20).

Por outro lado, traduzir-se professor é também considerar que, embora sejamos os únicos profissionais que já vivenciaram a experiência da sala de aula, mesmo que em outra perspectiva, temos que lidar com o desconhecido. Esse desconhecido manifesta-se subitamente. São as reações, as respostas que são dadas em determinadas circunstâncias que nunca imaginamos ser capazes de tê-las ou dá-las. Também explico.

Para além da discussão de que somos o que somos a depender do contexto, da situação, da intenção e das pessoas com as quais interagimos (é óbvio que não seria a mesma professora nem para as mesmas turmas de uma mesma escola), para além disso, há uma questão maior que trago aqui que interfere, inclusive, nas questões éticas que poderiam suscitar debates densos para os filósofos juristas sobre o que é justiça e moral. A minha dualidade profissional de ser uma na rede pública e outra na rede particular não tem relação com o fato de onde eu depositava o melhor de mim, pois nos dois lugares eu agia conforme o princípio da boa-fé, eu empregava todos os meios possíveis para meus alunos aprenderem. No entanto, ainda assim, era diferente. Era diferente por saber das diferenças sociais que separam esses dois mundos e das agruras que cada lugar carregava. Por vezes, no mesmo momento em que discutia a postura ética de uma personagem do livro literário na escola particular, pegava os *pilotos* dessa mesma escola para a rede pública. Enquanto avançava e podia ampliar determinados objetos de aprendizagem em uma realidade, na outra me angustiava por perceber que os estudantes nem mesmo conheciam a habilidade que eu pretendia trabalhar. Enquanto, na rede particular, sentia a pressão dos resultados, sentia as ameaçadas veladas de pais, e, por conseguinte, dos gestores, que queriam resultados positivos a qualquer custo, por outro viés, eu testemunhava a ausência da família, a ausência de cuidados também de alguns colegas, até maus-tratos que muitos alunos da rede pública viviam. Como lidar com isso cotidianamente? Embora soubesse que também haveria os maus-tratos e os abusos e excessos provocados pelo outro lado...

O que me tornei hoje em relação a esse sentimento dual é o molde da experiência que vai nos conformando e aprimorando para saber lidar com as próprias adversidades da profissão. Mas esse é um ponto que retomarei a seguir.

Após passar dois anos na minha cidade natal, retorno para Salvador e aqui fico até os dias de hoje. Casei. Tive uma filha, Alice, e o fato de ser mãe me transportou para outro lugar como educadora. Antes de ser mãe, embora fosse uma professora que recebia carinho de meus alunos (adolescentes da escola particular e adultos e jovens da rede pública), era uma professora que tinha pressa de que a aprendizagem acontecesse. Se o aluno não valorizasse aquele belo “alimento” que eu lhe oferecia, eu me revoltava e a sala de aula virava um muro das lamentações, discurso inflamado de que eles nada queriam. Gostava muito de silêncio e não entendia por que razão os estudantes, principalmente os do 6º ano, dificilmente faziam silêncio. Sim, pois eu

queria o silêncio absoluto. Muitas vezes, queria ouvir apenas minha própria voz. Essa foi uma realidade que vivi enquanto aluna e, também, inicialmente, reproduzi como professora, sim, pois as regras impostas no espaço escolar já vêm de muitos anos atrás e ainda prevalecem até os dias atuais. Anos mais tarde, ao cursar outra graduação (Direito), deparei-me com a leitura de Foucault e suas palavras retratavam esse modo de pensar, bem como indicavam qual o fundamento em formar corpos dóceis.

É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e ausências, saber onde e quando encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (FOUCAULT, 2014, p. 118).

Embora dentro de mim eu quisesse ser uma boa professora, amada e respeitada pelos meus alunos, embora fosse professora de Língua Portuguesa, cujo objeto de estudo é a linguagem, linguagem que se dá no processo interacional, comunicativo, embora tudo isso, eu também estava presa ao sistema da opressão que paira o ambiente escolar: formar sujeitos obedientes, com o propósito de moldá-los de acordo com os interesses dos mecanismos de poder vigentes, dos valores sociais do momento. A criança devia seguir obedecendo ao que lhe era imposto.

É claro que os anos de diferentes experiências no magistério foram me ensinando que a sala é tudo menos um local silencioso. A ideia que eu tinha naquele período inicial do magistério era de que o silêncio dentro da sala de aula representava a construção de conhecimento e, para além disso, era uma das formas de ter domínio sobre sua turma. Embora ainda hoje concorde que o silêncio seja fundamental em alguns momentos, percebo-o de outra forma e quem me ensinou isso foi a maternidade. Ser mãe me deu a consciência de que as regras sociais existem e precisam ser obedecidas, mas elas não devem barrar os espaços de interação e diálogo entre as pessoas. Ao observar o crescimento e o desenvolvimento intelectual da minha filha, tão permeado pela troca, pelas interações sociais, fui atribuindo sentido às palavras de Paulo Freire no contexto escolar. De acordo com Freire, a educação libertadora e significativa seria voltada para as trocas, a aceitação do novo e, principalmente, pelo diálogo entre professor e aluno. Ele ainda afirma que o respeito

à autonomia e à dignidade – direito de todas as pessoas – não é um favor que podemos ou não conceder aos outros. No entanto, é um imperativo ético e (FREIRE, 2002). Nesse sentido, a comunicação não só é algo que faz parte da natureza do ser humano, como também é necessária para situar-se no ambiente, na sociedade em que se vive.

Atualmente, alguns anos após a maternidade, outras experiências na vida pessoal foram me tornando a pessoa e a professora que hoje sou. De acordo com os estudos de David Kolb, o homem é um ser integrado ao meio, capaz de aprender a partir de sua experiência; mais precisamente, da reflexão consciente sobre a sua própria história de vida. Uma pessoa aprende motivada por seus próprios propósitos, empenhando-se na busca incessante de aprendizado que lhe faça sentido. Nas palavras do estudioso, a aprendizagem experiencial é:

[...] o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza... que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado. [...] A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo (KOLB, 1984, p. 38).

E foram várias as experiências que me trouxeram até aqui. Algumas me tornaram mais esperançosa, outras mais descrente, algumas mais determinada, outras resignada, conformada. Vivenciei experiências que me deram mais consciência da realidade e outras que me levaram ao desejo da ignorância e alienação. E essas diversas experiências, que me trouxeram até aqui como sou, justificam a escolha do título, uma vez que uma parte de mim é só vertigem (se deixa levar pelas emoções, do agir pelo ímpeto) e outra parte é linguagem (articula-se facilmente, racional, eloquente). No entanto, embora existam os conflitos internos, posso dizer que sou uma pessoa para qual prevalece a boa-fé, a autenticidade e a determinação. Não me entrego facilmente às adversidades do momento e tão pouco deixo de me comover com a dor alheia. Talvez nem seja essa a melhor maneira de me traduzir, mas, para este memorial, tais informações serão relevantes para compreender a escolha da proposta de intervenção e como essa atividade foi desenvolvida com meus alunos.

1.2 “Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher?”: a trajetória estudantil

VERBO SER
 Que vai ser quando crescer?
 Vivem perguntando em redor. Que é ser?
 É ter um corpo, um jeito, um nome?
 Tenho os três. E sou?
 Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
 Ou a gente só principia a ser quando cresce?
 É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
 Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
 Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
 Que vou ser quando crescer?
 Sou obrigado a? Posso escolher?
 Não dá para entender. Não vou ser.
 Vou crescer assim mesmo.
 Sem ser Esquecer.
 (Carlos Drummond de Andrade)

Quem nunca ouviu a famosa frase quando ainda era criança ou adolescente: “O que você vai ser quando crescer?” A resposta mais convicta que as pessoas ouviam, não de mim, mas de minha mãe era: “Ela não será professora!” Para minha mãe, ser professora era ter *um corpo, um jeito, um nome*, ou seja, um aspecto que, segundo o seu julgamento, eu não tinha.

Na antiga 8ª série (hoje 9º ano) do Ensino Fundamental II, ainda na escola pública, eu tinha que tomar já uma decisão de gente grande: ficar na escola pública e estudar o Magistério ou cursar o Científico no colégio particular?

Minha irmã, mais velha que eu cinco anos, já tinha concluído o Magistério. Ela brincava de professora quando pequena e sempre, sempre deu aulas particulares para as crianças menores. Ela tinha letra bonita e organizada. Lia muito bem e se expressava melhor ainda. Quando cursava o Magistério, ela era organizada e tinha boa interação com as colegas nos trabalhos em equipe. Eu era o oposto disso. Por isso creio que a 8ª série foi um momento crucial para determinar que eu, definitivamente, não seria professora. Minha letra ainda não era bonita, meu caderno ainda não era organizado, eu lia bem e tirava boas notas, mas era muito atrapalhada, desorganizada, ansiosa, gastava muita cartolina para fazer apenas um cartaz, brigava demasiadamente com os colegas da mesma equipe. Era terrível. Minha mãe, por ver toda essa conjuntura, sentenciava “Essa menina, se fizer Magistério, vai me deixar louca!” Estava eu, assim, no ano seguinte, matriculada na única escola particular da cidade, o Taylor Egídio. O Colégio Batista Taylor Egídio marcou-me profundamente.

Ele foi fundado inicialmente em Salvador, sendo o mais antigo da denominação batista no Brasil. Em 1922, ele foi transferido para Jaguaquara onde funciona até hoje.

Tudo naquele colégio me inspirava: a estrutura antiga, porém conservada; as preleções com professor Carlos Dubois todas às sextas-feiras; os professores; as perspectivas dos colegas de saírem da cidade para *estudar fora*. Estava numa escola diferente. Não me arvorou em dizer que um lugar é melhor do que o outro, pois todos os dois foram especiais para mim, mas preciso confessar que a presença constante de aulas (os professores nunca faltavam), a continuidade da rotina de estudo, a exigência por um resultado, pela aprendizagem, davam-me um ânimo diferente. Queria estudar! E muito! O Taylor Egídio me movimentou: passei a estudar mais, pois queria aprender mais, participar mais nas aulas, tirar boas notas. Na minha primeira avaliação de Matemática, eu tiraria um 8.0 enquanto boa parte dos alunos da casa teriam perdido. Quanta alegria! Os alunos vindos da escola pública não foram considerados *inferiores*, pois todos passaram nas primeiras avaliações. Sim, pois havia uma desconfiança no ar de que nós, um grupo do colégio estadual, teríamos muita dificuldade para acompanhar os estudos de uma escola particular que é considerada superior.

Hoje tenho consciência do que ocorria naquele momento: deveras a aprendizagem é um desejo pela busca do conhecimento e não depende exclusivamente do lugar onde você está. Eu tive a base na escola pública, pois lá também eu tive bons professores, uma boa formação. É claro que ela também tinha seus problemas, que talvez não existissem na escola particular, mas ela tinha o seu valor. Não se pode negar que uma boa escola, a melhor de todas, vai lhe conduzir mais facilmente para onde você deseja chegar, porém quem quer chegar, vai chegar, se de fato quiser, seja estudante da escola pública seja estudante da escola particular. Bem sei que a escola pública há muito tempo está sucateada. É um faz de conta de tantas faltas, mas, ainda assim, a pior de todas, ainda é capaz de salvar vidas e transformar realidades (relembrando o curta Nunca me Sonharam, de Maria Farinha Filmes).

E foram três anos bem vividos no Taylor Egídio. Em 1994, no meu último ano escolar, eu já era conhecida pelo bom desempenho em Redação, nas atividades orais e pelo gosto pela leitura. Amava escrever. Seria eu, por conseguinte, aquela responsável por fazer um discurso sobre a turma. Os colegas já diziam “Amanda será nossa oradora!”, “Amanda vai prestar vestibular para jornalismo!”, “Amanda será

repórter, jornalista, advogada, escritora...”. Amanda seria tudo, menos professora. Ninguém cogitava isso, principalmente, eu. Já estava acostumada à frase “Tudo, menos professora!”, ser professora era para minha irmã. Mas eu amava as aulas... Amava e respeitava meus professores... Amava ensinar aos colegas aquilo que eu já havia compreendido... Quando bem pequena, eu gostava de fingir que era professora, dava aulas para minhas bonecas, exigia de minha irmã (tentativa sem sucesso) a minha vez de ser a professora, estava farta de ser apenas a aluna. Mas, com o tempo, depois da certeza de minha mãe de que eu não dava para ser professora, eu fui me esquecendo de que eu gostava de ser professora. E esse esquecimento me acompanhou, talvez para confirmar a tese de que para crescer de forma saudável temos de esquecer. E eu esqueci desse desejo.

Concluído o Ensino Médio, estava diante da ficha do vestibular: O que fazer? O que ser? Chegou o momento de responder a rotineira pergunta que acompanha toda criança e adolescente “Que vou ser quando crescer?”. Tinha chegado o meu momento de dar essa resposta e eu não podia errar: tentei jornalismo na UFBA e na UNEB. Fui muito mal na prova de física e química, nas provas da UFBA, e não consegui a aprovação. Fui convocada na segunda lista da UNEB, mas o telegrama só chegou em minha casa quando a universidade já chamava a terceira lista. Fiz de tudo para me matricular, mas o edital era claro. O aluno tem que acompanhar a ordem de chamada. Fiquei triste, mas não havia o que fazer a não ser estudar para fazer outra tentativa apenas no final do ano. Naquela época, não tínhamos outras tantas opções de universidade.

No entanto, uma visita inesperada, no mês de maio, mudou tudo. Um primo que estava cursando Matemática, na Católica, convenceu-me a prestar o vestibular na universidade e, assim, adiantar a minha ida para Salvador. Como essa ideia de sair da cidade muito me agradava (boa parte de meus colegas já estavam estudando *fora*), eu decidi aceitar o conselho. Fomos ao cartório e fiz uma procuração para que ele me matriculasse (sim, não existia inscrição online). Combinei com meu primo, ele me matricularia em Direito, naquelas alturas, já estava traumatizada com a concorrência de jornalismo que era mais alta do que Direito na época.

Bem, seria assim se meu primo não decidisse, no momento da inscrição, de que, se meu objetivo era morar logo em Salvador, melhor mesmo era se eu fizesse um curso menos concorrido e que fosse a minha cara: LETRAS! Pela primeira vez, alguém achou que eu tivesse jeito para Letras. Quando ele contou, fiquei muito

chateada. Fui aprovada e tinha uma certeza na mente: cursaria um semestre, sairia de Jaguaquara, continuaria estudando para passar em Direito. Ledo engano. Gostei das aulas, gostei daquela nova vida de universitária e tomei a decisão de concluir o curso. Mas, até então, não estava muito claro para mim que eu seria professora. Essa noção foi aparecendo paulatinamente de forma que, quando ela se transfigurou de vez, não parecia uma ideia ruim, tanto que logo me lancei no estágio do Governo do Estado para ensinar nas escolas públicas de Salvador. Estava sendo plantada a semente que minha mãe tanto temia: eu estava me tornando uma professora.

Retomo os versos de Drummond, quando ele indaga “Ou a gente só principia a ser quando cresce?”. Eu só estava iniciando a minha profissão porque agora de fato havia crescido e ninguém responderia por mim o que desejava ser? Não tinha medo do julgamento dos amigos e colegas do colégio por estudar tanto para ser simplesmente, como muitos diziam, “professora”. Estava muito feliz com aquela decisão.

O Colégio Estadual Góes Calmon, em Brotas, foi o primeiro lugar onde eu ensinei, já cursando o terceiro semestre, contando apenas com meus 18 anos. Ainda me lembro: ensinaria para as turmas do 3º ano do Ensino Médio. Alunos mais altos, alguns da mesma idade ou mais velhos do que eu. Como me lembro do primeiro contato e como me lembro da minha ansiedade sofrida na noite anterior. A preparação, as anotações do que iria dizer, perguntar, anotar. Tudo estava arrumado na minha mente e eu repetia essa aula perfeita o tempo todo. No dia seguinte, fui repassando a aula durante o café, dentro do ônibus e até mesmo na sala dos professores onde fiquei um bom tempo só, já que fui a primeira a chegar. E, naquele dia, aprendi que a única coisa que não existe no exercício do magistério é realizar totalmente o planejamento. Ele é um esboço do que pode ser a aula, mas não será de fato a aula. A aula é vida, ou melhor, vidas. Vidas que falam, pensam, respondem, transgridem, enfim que interagem o tempo todo e não temos o controle disso. E foi justamente o que aconteceu no primeiro dia de aula: aconteceu tudo, menos a aula como eu esperava: alunos quietos me observando, anotando tudo que eu dizia e fazendo tudo que eu lhes mandava fazer. Foi muita frustração, mas eu não desistiria tão fácil. E, a partir da quarta aula, já tinha conquistado a turma e já conseguia dialogar com eles. Inicialmente, eles não me aceitavam por eu ser nova demais e, assim, não estar preparada para ensinar alunos que fariam vestibular (alguns estavam preocupados com o vestibular). O diretor, então, pediu que eles deixassem eu dar

aula pelo menos por uma semana. Assim, se após esse período eles estivessem insatisfeitos comigo, ele me devolveria para a Secretaria de Educação, exigindo alguém mais experiente. Mas isso não aconteceria. Dei minhas aulas, gostava de ficar no intervalo com meus alunos, que podiam ser meus colegas e, dessa forma, conhecia cada vez mais a realidade deles, como pensavam, o que gostavam e, sem saber, aquilo me dava ideias de que temas trabalhar e de que forma fazer a aula se tornar mais interessante para eles. Lembro-me de trabalhar uma música de *reggae* que um deles havia mencionado em um desses momentos. Após três meses, findado o prazo da licença da professora titular, eu tive que ir embora. Ela também era muito querida pelos alunos e isso fez com que eles não sentissem tanto a minha saída. Recebi cartas e alguns me disseram que sentiriam muito a minha falta. Como gostei de saber que era especial de alguma forma para aquelas pessoas.

Depois da primeira experiência no Colégio Estadual Góes Calmon, passei um ano no Colégio Estadual Carneiro Ribeiro e no Colégio Estadual Cidade de Curitiba. Não posso deixar de relatar nessas memórias o quanto aprendi no Colégio Carneiro Ribeiro, uma escola onde as aulas de coordenação aconteciam e a coordenadora me auxiliava a desenvolver minha didática e a dialogar com as outras disciplinas. Claro que lá também vivi experiências desagradáveis como a falta de recurso, estrutura física e desinteresse de alguns alunos. Contudo, foi lá que tive minha primeira experiência com a educação inclusiva, já que tinha em algumas turmas alunos do Instituto de Cegos da Bahia. Quando soube que teria alunos cegos na minha turma, a primeira reação foi o assombro: O que faria com um aluno cego na sala de aula? Como faria para dar aula a esse aluno? Como iria saber se ele estava avançando ou não?

Quando conheci as turmas e constatei que os alunos cegos estavam nas turmas mais indisciplinadas, tive uma enorme vontade de desistir, porém não foi isso que aconteceu. E ainda bem que não desisti, embora esses tenham sido os conselhos da tia com quem eu morava, tia Ester, pois meus alunos cegos se revelariam para mim os meus melhores alunos. Como eu ficaria impressionada com eles! Na confusão de uma sala de aula agitada, com alunos gritando, com minha voz alta – e por vezes autoritária – tive os alunos mais solidários, atentos às necessidades alheia, os alunos mais divertidos e inteligentes. Eram os únicos que *fechavam* as provas e tinham um vasto repertório de leitura! Como eram sensíveis, dedicados e educados. Eram respeitados pelos colegas e pelos professores. Essa experiência foi muito valiosa para

mim, pois tive o desafio de ajudar a turma a aceitá-los também. No final, tinha uma turma mais acolhedora e isso era mérito de uma equipe pedagógica que não deixara o preconceito se instaurar naquele grupo.

Já no último colégio em que eu daria aula como estagiária, o Estadual Cidade de Curitiba, tive experiências mais adversas. Eu já tinha uma “certa experiência” no magistério e já adotava um estilo mais exigente para com os alunos. Talvez por essa razão tive muitas dificuldades nessa escola. Foram muitas discussões com alunos muito indisciplinados e envolvidos com o tráfico de drogas. Lá, fui muitas vezes ameaçada. E, por isso, senti uma tristeza profunda por ter que estar naquele lugar, dando aula para aquelas pessoas... Pessoas que só tinham a educação para transformar suas vidas, mas que mesmo assim elas a rejeitavam. Foi uma fase de repensar esse “O que eu quero ser quando eu crescer”, até porque eu já havia crescido e estava prestes a concluir o curso. “O que eu seria?”, “Ainda dava tempo de pular fora desse barco?”, “Fazer vestibular para outro curso e ter esse apenas como um *upgrade* de meu currículo?”.

Foi justamente isso que fiz. Saí da escola, não consegui concluir o tempo de seis meses do estágio. A gota d’água foi uma agressão que sofri de uma aluna que se denominava “mulher de traficante”. Estava frágil, desestimulada e fraca mental e fisicamente (sim, perdi cinco quilos no período que ensinei nessa escola).

Desde quando saí de Jaguaquara para morar em Salvador, passei pela casa de dois tios até me fixar na casa de minha tia Ester. Tia Ester era uma funcionária pública, trabalhava no Ministério Público da Bahia. Desejava imensamente que eu fizesse Direito e não via a hora que eu concluísse o curso de Letras. Justamente nessa péssima fase no Colégio Cidade de Curitiba, quando eu fiquei bastante desestimulada com a profissão, ela foi uma pessoa determinante para que eu abandonasse as aulas do Colégio Estadual Cidade de Curitiba e começasse a me preparar para o vestibular. Ela até me ameaçou, que se eu continuasse nessa escola, faria de tudo para eu voltar para Jaguaquara.

Uma semana depois de abandonar a sala de aula, me matriculei num cursinho Pré-vestibular. Afinal, precisava lembrar tudo o que havia aprendido na escola. Foi nessa época que aprendi como era a aula de Literatura, Gramática e Redação em um cursinho, que tem como único objetivo fazer com que o aluno seja aprovado no vestibular.

Ocorre que, nesse cursinho, a coordenação estava procurando uma pessoa que pudesse ser monitora de Redação, já que o professor apenas dava aula, mas não corrigia as nossas produções textuais. Concorri à vaga e fui selecionada. Eu era ao mesmo tempo aluna e monitora. Recebia orientações do professor sobre como corrigir as redações: o que observar, o que sinalizar... Foram seis meses de muito aprendizado, pois tive contato com um tipo de ensino muito próximo do que eu havia recebido no 3º ano do Ensino Médio e que eu julgava ser o ideal para ensinar alguém a escrever melhor.

Chegou, finalmente, o dia de fazer a prova do vestibular para o curso de Direito. Eu iria disputar uma das vagas da Universidade Católica, novamente. Estava confiante e tinha certeza de que conseguiria ser aprovada, afinal, a tentativa no meio do ano não era tão disputada quanto a do final de um ano letivo. No entanto, no dia da prova, na porta da sala de aula, minha carteira de identidade não foi aceita como documento de identificação. Ela estava totalmente aberta e isso me impediu de realizar o exame. Frustração total. Voltava novamente a viver apenas a expectativa de me formar e esperar o próximo semestre para realizar novo vestibular. Perda de tempo estudar tanto. Estava cansada com o ritmo que estava levando: aula do cursinho, aula da faculdade, estudar em casa e ainda corrigir as redações da monitoria. Mas o tempo iria seguir seu curso normal.

No curto período de seis meses, que antecederiam a minha formatura, fui convidada por uma amiga para substituí-la definitivamente na escola particular Nossa Senhora do Resgate, que ficava próxima à minha casa no bairro de Brotas. Ela era revisora de texto e corrigia todos os materiais didáticos que os professores produziam. Eu iria realizar justamente essa atividade. Foi uma nova experiência que muito me ajudou no quesito elaboração de materiais didáticos. Sim, pois se há uma forma de aprender é aprender com os erros, nem que seja com os erros dos outros. E esses erros me motivavam a pesquisar o significado de palavras desconhecidas, a ler mais, a ter um olhar mais crítico sobre os materiais didáticos que os professores faziam. Às vezes, eu tinha reunião com os coordenadores, com os professores, e esse diálogo também me ajudava bastante.

A experiência nessa escola, todavia, não se encerrou apenas na revisão. Por saber que eu era uma estudante de Letras prestes a me formar, a coordenadora não hesitou em me chamar no dia em que a professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II faltou. Na hora em que ela me chamou na sala, assim de modo

inesperado, eu fiquei atônita, pois sabia que era uma oportunidade de mostrar meu trabalho e, quem sabe, ter uma vaga como professora no ano posterior. Eu fui. E diferentemente da última experiência que eu havia tido no Cidade de Curitiba, eu amei dar aula novamente. Os alunos receptivos, participativos, não me aborreciam por serem também por vezes trabalhosos. Era diferente, eles queriam me ouvir, me viam como alguém que devessem respeitar. Eu não tinha que sofrer ameaça ou enfrentá-los.

Eu substituí a professora a semana inteira. Ela não estava doente e a direção não sabia o motivo da sua ausência. Ela retornou, mas uma semana depois, voltou a faltar. Na semana seguinte, quando voltou, anunciou a sua saída. Faltando poucos meses para o ano letivo terminar, eu fui convidada a assumir as turmas, que já tinham uma relação afetiva comigo. E voltei a fazer as pazes com a sala de aula. E aquela nova rotina de produzir planejamentos, preparação de aulas e materiais didáticos, provas finais, estágio de conclusão final de curso fez-me esquecer o Direito. Fez-me reencontrar com a educação. Estava naquele momento crucial de final de curso me reinventando e atribuindo sentido a muitas teorias que estava estudando. Estava me reinventando... Talvez por isso que Cecília Meireles tão bem disse em seus versos “Mas a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.”

No final do semestre, eu concluí o curso de Letras Vernáculas. Era agora professora. Sou professora. E retomo os versos “É terrível, ser? Dói? É bom? É triste ser professora?” (ANDRADE, 2017, p. 271), até hoje estou sentido esses e outros sentimentos, mas ainda não tenho resposta completa, concisa e coerente para essa indagação.

1.3 “A maior riqueza do homem é sua incompletude”: a incompletude acadêmica

**A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.**

Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
(Manoel de Barros, 1998)

Dezembro de 1998, concluí o curso de Letras Vernáculas. Apesar da reconciliação com a sala de aula, eu ainda continuaria a batalha. A reconciliação era

apenas meus sentimentos dizendo “Isso é o que você gosta de fazer, ainda que os outros não gostem, ainda que você mesma se desiluda de vez em vez.”

Em 1999, já formada, eu queria focar na minha formação como professora. Estava ainda lecionando na escola particular, Colégio Nossa Senhora do Resgate, onde comecei como revisora e agora era professora titular. Meu desejo era ter mais experiência e formação para, assim, estar preparada de forma potencial para o mercado de trabalho. Logo, todos os cursos de Pós-graduação relacionados ao ensino de Língua Portuguesa me interessavam. Estava estudando a possibilidade de realizar um deles.

Nesse período, também comecei a participar de reuniões de departamento na escola. O diálogo sobre o ensino de língua materna com professores mais experientes também foi importante para, naquele início, compreender melhor os percalços da formação na graduação.

Foi justamente no chão de sala de aula que percebi que a universidade não tinha me dado base para atuar de fato como professora e, se não fosse a experiência que tive por conta dos contratos temporários com o Governo do Estado, eu não teria nem mesmo sequer uma ideia robusta de como seria a dinâmica de uma escola e de uma sala de aula. Sim, pois o estágio supervisionado promovido pela faculdade duraria pouco tempo.

No entanto, para além de compreender a dinâmica da sala de aula, de vivenciar a relação professor aluno, professor e seus pares, professor e coordenador, professor e tantas outras variáveis..., para além disso, ainda tinha outra questão, a maior das questões, que seria um zoom no meu “ser professor”. Essa questão seria o meu “ser professor de língua materna”.

Começava agora a minha preocupação com o meu objeto de ensino: a Língua Portuguesa. O que de fato ensinar? Como ensinar? O que dizer sobre literatura na educação infantil? O que não dizer? Ler clássicos? Não ler? A partir de quando ler? Ler recontos de clássicos? Por que sim ou por que não? Ensinar os “macetes de cursinho pré-vestibular” na sala de aula? Ensinar muitas regras gramaticais, o detalhe dos detalhes dessas regras vai garantir um melhor desempenho na escrita? Como estimular a leitura na sala de aula? Isso é função do professor ou da família? Eram tantas questões... E nas reuniões de departamento, quando via meus colegas de Língua Portuguesa divergindo tanto em alguns desses pontos cruciais, eu ficava dividida, não sabia qual argumento apoiar. Ora concordava com a professora mais

tradicional, mas, no momento em que a professora mais progressista falava, eu também concordava. Eu, na verdade, não tinha o meu próprio entendimento sobre nada e por isso era facilmente conduzida por qualquer argumento. Mas professor é gente que se posiciona e esses colegas queriam saber minha opinião. Eu calada, reticente, balbuciava algumas frases dantes ditas, sem deixar transparecer qualquer noção de lado. Eu não tinha lado, não tinha frente, verso, eu não tinha nada. Eu precisava de ponto de vista sobre o ensino de língua: agora eu começaria, de fato, a investigar: O que envolve o ensino de língua materna? O que se ensina quando se ensina língua materna? (ANTUNES, 2007). Era essa, agora, a minha busca. Era o meu processo de profissionalização, no qual estava sendo forjado o processo de minha formação: que se iniciava com a formação inicial e atravessaria todos os momentos de minha formação continuada (PENIN, 2008).

Antes, como estagiária, eu simplesmente reproduzia o modelo de aula dos bons professores de Língua Portuguesa que eu tive no Pio XII e no Taylor Egídio e do modelo de aula do professor do cursinho. Agora, eu precisava buscar algum curso que me dissesse se, de fato, era esse o tipo de professor de língua materna que eu deveria ser. Se era esse o modelo o ideal para eu ensinar bem. Sim, “ensinar bem”, pois a essa altura do campeonato eu ainda não tinha noção nem mesmo sequer de que o objetivo do professor não era “ensinar bem”, eu não tinha ainda noção exata que meu objetivo deveria ser “formar leitores e produtores de textos competentes.”, que meu objetivo deveria estar centrado na aprendizagem e não no ensino. Deveria estar centrada no aluno, protagonista de sua própria aprendizagem, e não em mim.

Foi então que comecei a encher meus vazios... E a perceber que a maior riqueza do homem é a sua incompletude (BARROS, 1998). Por querer encher meus vazios acadêmicos, por nunca me bastar, eu sempre agi como uma estudante que deseja aprender mais sem ignorar o que até então já se sabe. E toda vez que percebia estar aprendendo algo novo, não me sentia sábia suficiente para me bastar. Ainda me sentia incompleta para continuar essa busca incessante por mais e mais conhecimento. Porém, quanto mais eu buscava, mais eu sabia que a minha competência profissional só se forjaria na prática, por meio da ação concreta em seu fazer pedagógico. E eu começava a entender que qualquer profissional não se constitui competente de uma vez por todas e para sempre. Ao observar a prática de colegas mais antigos na escola e que eram considerados excelentes, percebi que nunca somos competentes todas as vezes e *ad eternum*, porém, a competência pode

se estender na construção coletiva, na troca de experiências, de reflexão. Alguns desses professores já não acompanhavam as mudanças que a educação exigia e não tinham o desejo de continuar aprendendo, mas apenas repetir, a cada ano, a mesma prática já cristalizada, validada e reconhecida socialmente. Era uma prática desgastada: não, não era uma prática. Era uma repetição. E sem prática, não há como conferir competência a quem se denomina professor. É preciso viver a prática com a novidade de ser professor que se reinventa.

Breve pausa: por isso que hoje, quando sou submetida à autoavaliação no final de um ano letivo, sinto um medo enorme de me atribuir a nota máxima, pois sinto que estaria já me bastando de uma vez por todas. Aceitar-me muito mais incompleta que sou, me ajuda a ter a energia necessária para buscar novas práticas e novos conhecimentos.

Durante esse ano de 1999, comecei a participar de palestras promovidas pelas editoras. No meio do ano, foram abertas as inscrições do edital para concurso de professor do Estado. Eu fiz para ser professora em Jaguaquara e passei. Em 2000, retornei à cidade natal do coração para trilhar esse novo caminho já tão conhecido, agora, numa nova perspectiva. Não era mais estagiária, não era mais apenas uma estudante. Vivenciei, neste ano de 2000, a oportunidade de lecionar nas duas escolas onde estudara, como já mencionado neste memorial: no Pio XII, a escola pública, e o Taylor Egídio, a escola particular.

A prática em duas realidades distintas, a escola pública e a escola privada, foi, assim, fundada no trabalho e no conhecimento do meio. “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 1991, p. 220).

Estar em dois espaços educativos tão diversos e tão símiles me instigava a buscar cada vez mais uma identidade de professora respeitada pelos alunos, pela sociedade, pela família. Hoje, com base no *habitus*, constato que a dimensão individual, pessoal e subjetiva é simultaneamente sociais e coletivamente forjadas. Os demais colegas, os alunos, a família eram estruturas sociais marcantes para mim e, posso dizer, decisivas para que eu encontrasse a minha identidade como professora.

Nesse mesmo ano, fui aprovada na seleção da pós-graduação da UNIFACS “Novas abordagens para o ensino de Língua Portuguesa”, em Salvador, que tinha a duração de 436 horas. O curso acontecia toda última semana do mês. Assim, para

participar das aulas, eu era dispensada – tanto de uma escola como de outra – para frequentar o curso.

A especialização em “Novas abordagens para o ensino de Língua Portuguesa” mudou toda minha concepção de ensino de língua materna. Foi um momento de epifania, como classificaria Clarice Lispector. Nesse curso, tive o momento de revelação, defrontando-me com a verdade sobre esse ensino de língua que até então eu não havia aprendido na faculdade. Para não ser dessas pessoas que mentem rigorosamente, lembro-me apenas de uma disciplina optativa com a professora Joselice Macedo que já no final do curso nos apresentava uma prévia da abordagem que eu estudaria no curso de Pós-graduação.

O ano de 2000 seria um ano intenso de trocas, leituras, aprendizagens. A primeira reflexão que a coordenadora do curso de pós-graduação, professora Sílvia, suscitou no grupo foi de que a qualidade do ensino está relacionada com a formação dos docentes.

Para escrever este memorial, voltei para anotações de meus módulos. Voltei para anotações que há muito tempo não lia... Encontrei no módulo 1 algumas anotações da aula inaugural que justamente traziam alguns dos erros mais comuns cometidos pelos professores: a repetição de métodos inadequados que não mais se adequam ou não respondem às necessidades do contexto atual e o aprisionamento aos livros didáticos que, de modo geral, utilizam o texto como mero pretexto, são tendenciosos e demasiadamente estruturalistas.

Com certeza, eu me incluía nesse círculo de professores que não tinham a devida formação e atenção tanto aos fundamentos da área, quanto aos seus modos de aplicação e aos diversos contextos sociais. Nessa perspectiva, o curso de pós-graduação em Gramática e Texto (como também era denominado o curso), promovia a reflexão crítica sobre materiais didáticos ao mesmo tempo que possibilitava discussões sobre teorias, métodos e técnicas de ensino da língua materna.

Essa oportunidade de me qualificar (embora qualificar não fosse o termo mais adequado, já que estava aprendendo sobre temas que até então não tinham sido abordados na universidade) favoreceu que eu me colocasse cada vez mais como sujeito ensinante e aprendente (FERNÁNDEZ, 2001). Eu estava reelaborando outras hipóteses e buscando respostas para os meus questionamentos, organizando minhas leituras, prestando atenção nas aulas, promovendo a autoria do meu pensamento.

Dentre as disciplinas existentes no programa do curso, eu destaco “Teorias Linguísticas e Modelos de Gramática”, ministrada pela professora Ilza Ribeiro (UFBA), “Diversidade Linguística e Ensino de Língua Materna”, com a professora Suzana Cardoso (UFBA), “Tópicos da Gramática Normativa” com Norma Sueli (UESF), “Estudo crítico de abordagem gramatical em livros didáticos” e “Produção de Material Didático”, com a professora Emília Helena Souza, “Texto, gramática e oralidade”, ministrada pela professora Ângela Dionísio, “Leitura e compreensão de Texto”, com a professora Lícia Regina Souza, “Produção de Texto”, com a professora Lícia Beltrão.

Minha monografia “O ensino da leitura no livro didático Oficina de Redação, da autoria de Leila Lauer Sarmiento: uma análise crítica e uma proposta de interferência” foi orientada pela professora Lícia Beltrão.

Em 2001, após concluir a especialização, participei de um curso de extensão promovido pela UNIFACS, que contou com a participação de alguns professores da Universidade Federal de Pernambuco sobre Leitura e Produção de Textos.

Em 2002, devido a problemas de saúde, fui transferida para Salvador. O meu retorno à capital daria continuidade ao ensino tanto na escola pública como na particular.

Além de ensinar no colégio Estadual Bento Gonçalves (Fazenda Grande do Retiro), eu ensinaria no Colégio Miró e retornaria para o colégio Nossa Senhora do Resgate. O colégio Miró também foi um lugar que me proporcionou muito estudo e a experiência de produzir materiais didáticos que tivessem uma abordagem de acordo com a perspectiva sociointeracionista da língua. A escola não trabalhava com livros didáticos. Assim, todo material era produzido pelos professores. Lá, também aprendi a desenvolver projetos de leitura. O que muito me ajudou a implantar, também na escola pública, uma nova proposta de trabalho com os livros de literatura.

Em 2003, eu conheceria a realidade de outra escola particular: a escola Gênese (Estela Maris), que foi determinante para a continuidade de meus estudos. A escola promovia aos professores, de todas as disciplinas, um projeto de formação continuada. Assim, todo último sábado do mês, nós, professores de Língua Portuguesa, tínhamos aulas que nos ajudavam a colocar em prática as novas abordagens do ensino de língua materna. Em um ano, tínhamos que ler alguns livros, dentre eles: *A psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, *Estratégias de Leitura*, de Isabel Solé, *Oficina de Leitura*, de Ângela Kleiman,

Formando Crianças Leitoras e Formando Crianças Produtoras de Textos, de Josette Jolibert.

No ano seguinte, em 2004, eu mudaria de escolas. Na rede pública, eu ensinaria no colégio Estadual Aluísio de Azevedo, localizada no Pelourinho, e, na rede privada, no colégio Integral, localizado na Pituba. Neste ano, eu fui aluna especial do Mestrado da UFBA, mas, na quarta semana de aula, eu desisti do curso. Não consegui vislumbrar uma discussão relacionada à minha prática na sala de aula. Lembro-me como hoje da última aula que assisti das duas disciplinas que eu fazia: Linguística Aplicada com a professora Ilza Ribeiro e Tópicos da Narrativa com o professor italiano Mauro Porru. Ilza Ribeiro fazendo a árvore da análise sintática e Mauro passando um filme italiano no qual devíamos observar como as lentes da câmera mostravam as diferentes perspectivas de planos das cenas, como as lentes iam contando a história e apresentando os elementos da narrativa.

Essa lembrança me mostra o quanto era a prática que me fascinava. No entanto, eu não estava querendo restringir minha atuação a ela. Eu ainda queria abstrair a realidade, mas antes, queria entender melhor essa realidade. E, naquele momento, não me identifiquei com o mestrado acadêmico da maneira como ele se configurou para mim. Talvez eu nem tivesse maturidade para entendê-lo. Hoje percebo isso mais claramente, pois o mestrado do PROFLETRAS não me deu essa sensação. Ao contrário, agora eu estou fazendo conexões importantes da sala de aula, da escola, da vida, a partir da experiência desta formação.

Nos anos que se seguiram após 2004, eu participaria de alguns cursos de extensão: dois na UFBA com a professora Iracema e outro na UCSAL. Os três cursos sobre Análise do Discurso.

Em 2009, com desejo de trilhar novos caminhos, iniciei o curso de Direito na Faculdade Baiana de Direito. Foi uma experiência maravilhosa, árdua e gratificante. Concluí o curso em 2015.

Em 2016, soube de uma seleção para um curso de Mestrado Profissional na área de Letras, ofertado apenas para os professores da escola pública. Não hesitei em concorrer a uma vaga e hoje estou aqui, escrevendo este memorial.

O curso do PROFLETRAS é a oportunidade de crescimento, mas, acima de tudo, a oportunidade de dialogar a respeito da prática e a teoria que sustenta a prática.

Ainda que sempre investindo em educação, eu não poderia, após alguns anos no chão da sala de aula, aceitar uma longa experiência profissional baseada apenas

na prática como suficientes para o exercício da docência. Entendo que para ser professor, sobretudo de língua materna, não basta ter talento, bom senso, saber o conteúdo, ter cultura, seguir a intuição (GAUTHIER et al., 1998). É preciso estudar. É preciso ter uma base teórica. Quais teóricos fundamentam sua prática? Essa sempre foi uma questão importante para mim. No entanto, o que mais vemos é a ocorrência de uma prática apartada da teoria, que, nesse caso, é meramente intuitiva. E quando a intuição se torna o principal instrumento da aula, o ensino perde sua função de promover a aprendizagem acabando por gerar uma reprodução da informação. A isso Demo acrescenta:

A aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento. O equívoco fantástico imaginar que o “contato pedagógico” se estabeleça em um ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado (professor, no fundo também objeto, se apenas ensina a copiar) diante de um objeto apenas receptivo (aluno), condenado a escutar aulas, tomar notas, decorar e fazer prova. A aula copiada não constrói nada de distintivo, e por isso não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate-papo numa festa animada (DEMO, 2000, p. 15).

O professor (de Língua Portuguesa) que não estuda, que não repensa sua prática, que não conhece os teóricos que fundamentam seu fazer pedagógico, que desconhece o que dispõe os marcos normativos de sua área de conhecimento não tem consciência do trabalho que faz. Age mesmo por instinto. E uma das questões mais recorrentes nas reuniões de departamento de professores é a controvérsia de qual seria a melhor forma de exteriorizar uma teoria; o debate entre teorias e, a que gera mais polêmica, é ter a clareza de que professores não conseguem perceber que sua prática não reflete a teoria que ele julga adotar. E, por algumas vezes, eu me via nessa última posição. Mas, o tempo foi construindo meus saberes profissionais (TARDIF, 2014) que me permitiram ter a humildade suficiente de me olhar no espelho e admitir que o caminho que eu fazia não era aquele que eu dizia fazer.

No PROFLETRAS foram três anos de estudo, leituras, apresentações de seminários, troca de experiências, diálogos, contato com estudiosos e autores de livros e, principalmente, são três semestres tendo a oportunidade de refletir sobre temas essenciais para a formação de um professor de Língua Portuguesa com professores comprometidos, que possuem a difícil tarefa de nos inquietar quanto à nossa práxis e, sobretudo, nos lembrar sempre de que nossa atividade profissional

carrega a importante missão de efetivar direitos, direitos de aprendizagens que interferem e se associam às aprendizagens das demais áreas do conhecimento.

A busca incessante por mais e mais conhecimento nos trouxe até o curso do PROFLETRAS e, com certeza, nos ajudará a sermos melhores professores e também multiplicadores de tudo que aqui aprendemos e que ressignificamos do que já trouxemos. O importante é saber que essa busca não vai parar aqui, ela ainda vai continuar, e é essa, de fato, a nossa riqueza: a consciência de nossa incompletude.

1.4 “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.”: Formação inicial e formação continuada

Há muito, muito tempo, houve um lugar, um pequeno reino chamado Su. Simplesmente Su. Lá habitava um povo que havia milênios vivia de maneira modesta, dócil e servil.
O mesmo não se podia dizer de seu rei. [...]
As vozes menos favorecidas e carentes de palavras não eram ouvidas. Como pode um soberano cobrar do seu povo palavras e conhecimentos se ele não o provê dessas palavras e desses conhecimentos. [...] foram mostrando seus conhecimentos ao povo de Su. Fundaram muitas escolas, e devagarzinho o povo foi se tornando sábio. E a vida ficou melhor... Assim Su cresceu e se tornou uma rica nação.
(Tiago de Melo Andrade, A lenda de Su, 2016)

Todas as vezes que leio essas palavras, de um singelo livro literário infanto-juvenil, reporto-me à história de outro reino, que não é mítico nem distante de mim. Esse reino é meu país, em que, tal qual Su, há súditos oprimidos, carentes de uma educação que lhes permita pensar seus próprios pensamentos e de ter uma vida digna e participativa na sociedade. É nesse contexto que eu, professora da rede pública há 18 anos, sonho transformar minha sala de aula em um espaço onde os alunos possam ter o mesmo desfecho que teve o povo de Su: tornar melhor a vida das pessoas.

Na minha sala de aula, como tornar isso possível? Confesso que já vivi e sei que ainda viverei momentos de desânimo por encontrar um sistema educacional repleto de adversidade e negações. Tento fazer o meu melhor, na sala de aula, na certeza de que a única possibilidade de ascensão social e pessoal dos nossos alunos ainda é a escola. Educação é cidadania, é promoção do princípio constitucional da Dignidade Da Pessoa Humana, é poder e transformação... É direito. A consciência da importância da educação nos permite falar sobre seus problemas, mas não nos permite omissão diante dela.

Sabemos que o caminho da educação, por si só, apresenta desafios. Uma educação libertadora, emancipadora de uma nova sociedade que tenha capacidade crítica e criadora, ainda mais (FREIRE, 2011). Um dos maiores desafios no meu percurso profissional foi justamente, e ainda é, concretizar esse ideal, já que por várias vezes não pude realizar os pressupostos e princípios que norteiam uma educação assim. Principalmente, no início da docência, faltava-me uma clara noção sobre a educação que se pretendia promover, embora soubesse que ela deveria promover alegria, crescimento intelectual, valores e transformação. Sabia que era preciso “conscientizar”. Mas o que e como fazer? O que não fazer?

Nesse aspecto, muito me ajudou uma palestra, ofertada pelo Colégio Taylor Egídio, em homenagem ao Dia do Professor. Uma palestra ministrada pelo saudoso professor Mário Moreira, que nos chamou atenção para esse papel que tem o professor de promover a educação libertadora. As suas palavras tão *freirianas*, que não eram novidades, pois tinham eco de várias falas que eu já tinha escutado antes, naquele momento tinham um sentido significativo e real. Era uma fala situada. Um momento epifânico, que mexeu comigo e com minha prática, pois percebi que a minha parcela nesse papel da educação era muito nobre: não descarregar sobre as pessoas um conhecimento descomprometido e alienado. No entanto, um saber comprometido, com uma ação real e significativa. De acordo com Paulo Freire (2016, p. 52):

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

A certeza de que os meus alunos da escola pública eram pessoas menos favorecidas estava atrelada à ideia de que a educação pudesse ser a chave da transformação para uma vida com mais oportunidade, uma vida melhor, já que ela promoveria pessoas mais conscientes e capazes de gerar mudanças.

Eu passei a ter, de forma muito intensa, essa noção do meu papel de professora. Sim, existia a noção. O que não existia era a comunhão desse pensamento com uma prática que pudesse vislumbrar uma aprendizagem libertadora e significativa para meus alunos: Como fazer acontecer esse sonho de liberdade? Como concretizá-la nas aulas de Língua Portuguesa?

Fui aprendendo, com o tempo, que a conscientização na educação não consiste em estar à frente da realidade, assumindo um papel falsamente intelectual. Ela existe dentro da prática, da ação e da reflexão. Trata-se de um compromisso histórico, que exige que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo. O homem não pode ser consciente se não tomar posse da realidade, que é mistificada pelo opressor que não tem nenhum interesse no crescimento intelectual do homem oprimido (FREIRE, 2011).

Ao analisar meu percurso docente, visualizo hoje o quanto em minhas aulas de língua materna, no início da docência, me levava em uma direção oposta a isso. Eu me comportava de modo a desprezar tudo o que Freire traz em relação à conscientização. Embora houvesse o sentimento utópico frente ao mundo, não havia uma *práxis* que compreendesse a língua como uma interação social, histórica e situada.

Assim que me graduei no curso de Letras Vernáculas, o texto raramente era tomado como unidade de sentido e, mais raramente ainda, como discurso. Relegado ao papel de suporte, o texto quase sempre acabava se transformando em pretexto para a exemplificação teórica ou para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical. Dessa forma, dificilmente, eu considerava o processamento do texto, as estratégias de leitura de cognição e metacognição. Existia, portanto, uma aula de Português centrada na hora da leitura, no momento da interpretação textual e existia ainda a hora do estudo da gramática, que se fazia de modo contextualizado, em textos, mas que estes não eram tomados como unidades de sentido ou como objetos de ensino. O texto era tomado como um artefato, um pretexto. Até as escolhas desses textos, de seus temas, não privilegiavam a realidade dos alunos, porém aquilo que fosse entendido por mim, única e exclusivamente como o que fosse ideal para atingir a aprendizagem perfeita. O texto não era tomado como um evento comunicativo para qual convergiam ações sociais, linguísticas, cognitivas e que tinham um propósito, uma intenção, passando a ser um lugar onde se dá a interação das experiências dos seres humanos (MARCUSCHI, 2008).

Desse modo, não existia uma intenção da minha parte de compreender esse aluno e suas condições espaciais e temporais, nem a finalidade de situá-lo na realidade para que ele pudesse, assim, refletir de modo crítico sobre sua própria

existência e, conseqüentemente, poder atuar sobre sua própria realidade. O que é promovido pela educação libertadora que Paulo Freire tanto defende.

A partir da formação continuada, fui aprendendo que promover uma ação cultural para a conscientização não é apenas falar sobre como construir a ideia libertadora. E isso foi bastante determinante na minha prática, pois passei a convidar os meus alunos a refletir sobre sua realidade, a perceber os limites impostos pela realidade opressora. Ao analisar os diferentes gêneros discursivos, eu podia proporcionar uma conscientização crítica que não apenas se alcança pelo esforço intelectual, mas também pela reflexão e pela ação (FREIRE, 2011).

Essa mudança de olhar para as aulas de Língua Portuguesa deu-se, principalmente, a partir do curso de extensão sobre “Análise de Discurso”, ministrado pela professora Iracema, na UFBA, ao mesmo tempo em que eu cursava as disciplinas “Sociologia e Antropologia”, “Direitos Fundamentais” e “Ciências Políticas” na Faculdade Baiana de Direito. Os conhecimentos construídos nessas áreas se fundiam, ampliando minha percepção de educação. Com certeza, esses estudos me deram mais condições de repensar minha prática, tornando-me uma professora mais politizada e consciente do dever de educar para a reflexão crítica da realidade como forma de garantir direitos fundamentais dos meus alunos. Por isso, fui oportunizando aulas de língua materna baseadas numa discussão crítica da realidade, permitindo que meus alunos pudessem identificar as ideologias dominantes opressoras para torná-los mais conscientes de sua atuação no mundo (FREIRE, 2016).

Embora o curso de extensão sobre a Análise do Discurso e as disciplinas do terceiro semestre de Direito me transportassem para outra prática docente, ainda precisava lidar com muitas questões de dificuldade da aprendizagem e de adversidade social dos meus alunos da escola pública. Sim, pois na escola particular, a minha prática docente era outra, repleta de possibilidades em que eu podia colocar em prática tudo aquilo que estava aprendendo nesse processo formativo de ser professora de língua materna. Mas na escola pública não dava certo. Quando eu tentava trazer a mesma abordagem, os alunos não correspondiam, eu não sabia como fazer para eles corresponderem. Muitos mal liam e mal escreviam, e muitas vezes, me senti constrangida por promover esses alunos para uma série posterior sem que eles garantissem as habilidades necessárias para aquele período escolar. Eu sentia que estava falhando, que a escola, o Estado, a família estavam falhando, o aluno... Todos. O pior era saber que, infelizmente, esse ciclo se repetiria no ano seguinte com

as próximas turmas. Eu iria receber alunos que mal leriam, escreveriam e dificilmente compreenderiam o que iriam ler.

Nessa certeza, por muito tempo, convivi com o sentimento de impotência em relação ao magistério na escola pública: Por que os alunos ainda tinham tantas dificuldades, mesmo eu empreendendo meios para que eles garantissem uma aprendizagem melhor? Seriam apenas as questões sociais as mais determinantes para esse fracasso? Sempre me perguntei. Por constatar que, por muitos anos, os alunos não sabiam ler e escrever de modo proficiente, considerei que não estava claro para nós, professores, o que fazer. Hoje percebo que não estava claro para nós, dentre um leque de percepções, o que era alfabetização e letramento, já que os alunos avançavam sem saber ler e escrever de modo proficiente. O que estava envolvido nesse processo de letramento e alfabetização? Nesse sentido, o curso do PROFLETRAS foi determinante para que eu compreendesse essa e outras questões que são essenciais para o professor de língua materna.

Chegado o momento de pensar o fazer na escola pública, pois uma das maiores contribuições que o curso do PROFLETRAS me deu foi dedicar minha atenção, de tudo que estava sendo estudado, para a experiência da sala de aula de uma escola pública. Os estudos, as inquietações e reflexões promovidas pelos professores do PROFLETRAS, a troca de experiência com os colegas (também com larga experiência na escola pública) muito me ajudaram a pensar minha prática docente no espaço público. Era a primeira vez que uma formação voltava-se para a realidade mais adversa da educação. Por isso, merece destaque, neste memorial, um breve relato do que aprendi em cada disciplina nesse curso e que são conhecimentos determinantes para fundamentar minha proposta de intervenção.

1.4.1 O PROFLETRAS

Confesso que não tinha conhecimento sobre o Mestrado PROFLETRAS, por isso não posso dizer que ele foi um alvo desejado. No ano de 2016, tive conhecimento pela primeira vez do processo seletivo. Somente após realizar a avaliação, dei-me conta do desejo e vontade de que, de fato, aquela tentativa se tornasse realidade. Quando soube da aprovação, fiquei muito ansiosa para cursar, afinal, dessa vez eu iria fazer um mestrado que iria me ajudar a melhorar minha prática em sala de aula. E foi (e ainda é) justamente isso que aconteceu.

A aula inaugural do curso aconteceu no dia 09 de maio de 2017. A aula, “Arte no currículo”, ministrada pela professora Beth Rangel, foi uma boa oportunidade para aprender sobre um tema pouco discutido nas escolas. Pela primeira vez, eu iria escutar algo sobre o tema e essa expectativa também me animava.

Em sua abordagem, a professora Beth Rangel destacou uma experiência sua de consultoria para as escolas municipais de Salvador sobre o ensino de artes.

Segundo a professora, a arte é vista na universidade como área de conhecimento e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já convocam a arte como disciplina e objeto de estudo, como área para dialogar com outras disciplinas de igual para igual. Um objeto do conhecimento que tem três eixos prioritários: os sujeitos (Que sujeitos são esses?), o contexto (Que contextos são esses?) e o conhecimento (Qual conhecimento esses sujeitos têm e qual a necessidade desses conhecimentos serem potencializados?).

Foi um momento de muita provocação para nós, que às vezes pouco nos inserimos no mundo artístico na educação, dentro do processo criativo que dialoga com as demais áreas do conhecimento.

A professora Beth abordou sobre a necessidade de nos preocuparmos com a formação do leitor crítico. O que seria formar o leitor crítico? Não seria possível formá-lo se o sujeito não sabe nada de si, de seu corpo, não é possível fazer isso sem arte, já que a arte é que faz tocar a sensibilidade e faz o sujeito sair do lugar. Todo processo de conhecimento, todas as informações são processadas pelo corpo, que é mídia.

É preciso, segundo a professora Beth, pensar na arte como tecnologia educacional, como um conjunto de conhecimentos, princípios, teorias, práticas que pensam no homem, que resolvem questões sociais. A arte, assim, seria tecnologia, pois ela trabalha com dimensões sutis da educação do sensível.

Após a palestra com a professora Beth, a professora Suzane, coordenadora do curso, nos apresentou os professores e o objetivo do curso.

Inicialmente, ela enfatizou que o mestrado nos faria refletir sobre a prática na sala de aula e que teríamos que desenvolver um projeto de intervenção a partir das discussões que o curso iria promover. A ação a ser desenvolvida deveria ser uma prática que promovesse a transformação na nossa forma de ensinar e na forma do aluno aprender. Ela nos tranquilizou quanto ao fato de não haver um manual perfeito para desenvolver esse trabalho, que seria desenvolvido no decorrer do curso e que teríamos o apoio dos professores e dela para trilharmos esse caminho.

Ao escutar essas palavras, eu me senti confiante de que o mestrado profissional seria uma experiência muito proveitosa.

No primeiro semestre, cursamos quatro disciplinas.

Elaboração de Projetos e Tecnologia, ministrada pela professora Alvanita Almeida Santos, abordou sobre a produção do primeiro esboço do projeto: O que o projeto responde? Com o que iríamos trabalhar? Por quê? Essa proposta teria mais um caráter social? Para quê? Remete para o adiante? Remete para o objetivo, que prevê um resultado mais palpável? Como é que iríamos fazer esse projeto de intervenção? Qual a viabilidade desse projeto? O que é preciso para levar esse projeto adiante?

Assim, as próximas aulas, os debates foram a respeito de temas que pudessem fortalecer a discussão sobre assuntos que embasariam essas questões elencadas, inicialmente, no curso. A sociabilidade acadêmica, a produção, o registro, a divulgação e a circulação do conhecimento foram algumas questões trabalhadas que nos proporcionaram pensar sobre os ambientes sociais onde vivemos e na força imperativa que eles têm, ainda que não queiramos ser afetados por essas forças. Nessa perspectiva de abordar sobre os ambientes sociais, também debatemos a respeito da dicotomia entre o ambiente acadêmico e ambiente de pesquisa (pessoal, social e institucional).

Nas próximas aulas, fomos instigados a pensar no nosso projeto, no tema, nos objetivos e a escrever uma boneca do projeto: tema, problema, problemática, hipóteses, objetivos, justificativa, metodologia, fundamentação teórica, orçamento e o cronograma de ações.

Concomitantemente à elaboração desse esboço, as aulas da professora Alvanita nos convidavam a pensar acerca do que seria ensinar. O ensinar estaria vinculado a outra ação: a pesquisa (FREIRE, 2016). E seria essa a concepção que deveríamos adotar ao pensar no nosso projeto. Ensinar não é transmitir conteúdo, mas aprender no momento de ensinar, assumir uma ação constante de pesquisa (FREIRE, 2016).

Desse modo, esse projeto de intervenção seria uma ação minha, professora, que também seria de pesquisadora. Uma pesquisadora que reflete sobre sujeitos, um fato, uma prática para buscar uma forma eficaz de conhecer esse fato para, desse modo, fazer algo diferente e que modifique uma realidade. Por isso, para executar o projeto, deveríamos levar em consideração o contexto, a realidade do nosso aluno,

sujeitos por vezes oprimidos (FREIRE, 2011), considerando, dessa maneira, a pesquisa de cunho etnográfico. O que realmente eu fiz, pois a proposta de intervenção surgiu de uma problemática existente na comunidade. E, a partir dessa observação, fui explorando uma sequência didática que pudesse promover uma aprendizagem mais real e significativa para os estudantes da EJA, que promovesse o letramento e que fosse ferramenta de conscientização, uma consciência coletiva que contasse a participação dos sujeitos tanto da escola como da comunidade do entorno.

Como já dizia Freire (2011), ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Pensar em um problema que afetava a comunidade da escola era uma oportunidade para os sujeitos da EJA de desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, mas, principalmente, seria de ter um sujeito que, embora se percebesse ingênuo, se descobrisse ingênuo, começasse a se tornar crítico (FREIRE, 2011).

A pesquisa baseia-se nos princípios da sinceridade, da boa-fé e do compromisso social que confirma a tese de que discurso, às vezes, é diferente da prática (FREIRE, 2016). Compreensão essa indispensável ao elaborar um projeto de intervenção que, sobretudo, é uma ação política, que tem o meu posicionamento na sociedade. Por essa razão, a proposta nos conduziria a uma reflexão crítica sobre a nossa prática e a mudança que essa proposta geraria. A proposta nos conduziria a pensar na perspectiva de futuro, pois ela tinha a pretensão de mudança, instigar alunos a mudar uma realidade local.

Ao pensar o caminho da pesquisa, a disciplina da professora Alvanita proporcionou-me redefinir o trajeto de um trabalho ao me apresentar uma planificação operacional da pesquisa, que se pauta na população estudada, a definição das variáveis e das coletas de dados, da análise desses dados e a pertinência da pesquisa.

Um momento importante para mim nesse processo de pensar o projeto de intervenção foi justamente aquele em que eu e meus colegas apresentamos oralmente nossas primeiras ideias. As considerações de professora Alvanita foram nos fazendo perceber nossas potencialidades e as fragilidades do nosso trabalho. Fomos intensificando a discussão sobre o projeto de intervenção como presunção de transformação social, era esse o aspecto central desse projeto. Para isso, eu teria que partir de um diagnóstico, de um ponto de partida, um problema, que fosse relacionado

ao ensino de Língua Portuguesa. Eu deveria escolher um tema, escolher o método que melhor me conduzisse aos objetivos esperados e estabelecer um percurso.

A referida disciplina muito me ajudou com os estudos sobre a pesquisa etnográfica. O método me permitiu mergulhar na vida da comunidade em torno da escola, bem como conhecer alguns moradores mais antigos do bairro, familiares de meus alunos e funcionários que também moravam na localidade. Percebi que praticar a etnografia era não somente estabelecer as relações, selecionar as informações relevantes, transcrever textos, mapear campos, manter um diário de campo, uma roda de conversa; como também perceber e interpretar os fatos, as ações, os contextos (MATTOS, 2007).

As aulas de **Alfabetização e Letramento**, ministradas pela professora Simone Bueno, foram essenciais para ampliar a compreensão entre alfabetização e letramento. Como eu poderia pensar na minha proposta de intervenção sem, contudo, refletir sobre esse tema tão inerente ao ensino de língua materna? Em meu caminhar, pouco se falava, de fato, sobre alfabetização, pois as discussões já partiam de um patamar que considerava o leitor, o decodificador. No entanto, como professora da EJA, a realidade dos meus alunos era justamente a de pessoas que mal decodificavam e que não atribuíam sentido ao que liam. Por isso, foi determinante aprender que a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos. São processos interdependentes e indissociáveis, mas de natureza essencialmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2004). O que me ajudou bastante a lidar melhor com os alunos da EJA que ainda não eram alfabetizados, mas que poderiam ser a partir de um processo de letramento simultâneo ao de alfabetização. Eu não precisava deixar de promover o letramento porque eles não eram completamente alfabetizados.

Nesse sentido, foi muito útil os estudos de Magda Soares, em especial de sua obra intitulada "Letramento e Alfabetização: As muitas facetas". De acordo com Magda Soares, há um direcionamento do conceito de alfabetização ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. Ser alfabetizado não significa necessariamente ser qualificado, uma vez que não basta apenas que o indivíduo saiba ler e escrever, mas que também faça uso social da leitura e da escrita. Assim, a alfabetização e o letramento não são processos

independentes, mas interdependentes, e que não se separam, uma vez que a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

E nesse aspecto que passei a constituir minhas aulas, já que buscavam promover as competências necessárias para o meu aluno viver de forma digna e participativa na sociedade, atuando, de maneira adequada na ação social que minha proposta iria promover. Para tanto, eu precisaria investir em aulas em que ele pudesse interagir verbalmente, isto é, pudesse ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir campanhas comunitárias (SOARES, 2004).

É essa também uma orientação que Ana Rosa Abreu nos adverte:

Para ensinar os usos e as formas da língua para se escrever em português, é necessário, sempre que possível, fazê-lo em situações comunicativas. Significa ter como unidade de ensino a unidade funcional da língua: o texto. Significa também trazer para dentro da escola a diversidade textual que existe fora dela, abrindo assim, para nossos alunos, as portas do mundo letrado (ABREU, 2000, p. 42).

Minhas aulas começaram a ter mais investimentos nessa perspectiva, embora lá atrás eu já tivesse dado os primeiros passos. Agora, no entanto, sentia-me menos presa às amarras de uma educação bancária que não proporcionava uma aprendizagem significativa. Eu começava a tornar minha sala de aula um ambiente de aprendizagem do mundo letrado (FREIRE, 2016). Um mundo letrado onde os usos da língua escrita não estariam somente na escola, mas em todo lugar, porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana, seja no ponto de ônibus, seja no comércio, seja no serviço público, dentre outros lugares (KLEIMAN, 2016). E foi partindo desse princípio que construí a minha proposta de intervenção, que convidava o estudante não só a perceber a realidade a sua volta, como também a interpretá-la.

De acordo com Ângela Kleiman, o letramento – que não é um método – inclui atividade da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo.

Desse modo, a partir dessa perspectiva, comecei a investir mais, a ousar mais em aulas que propusessem uma aprendizagem mais significativa da leitura e da escrita – numa perspectiva dos gêneros discursivos – a fim de promover uma aprendizagem em que os alunos pudessem viver, inicialmente, a vida da comunidade onde a escola está localizada. Uma aprendizagem em que os alunos pudessem enxergar o “lá fora” e vivenciar essas práticas sociais de leituras. Há uma tendência humana para contextualizar a ação, e as atividades em que se usa a escrita não fogem a essa tendência. Por isso que as práticas de letramento são práticas situadas. O que significa dizer que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados serão diferentes segundo as características da situação, da atividade desenvolvida, da instituição (KLEIMAN, 2016).

Confesso que as aulas de “Alfabetização e Letramento” muito contribuíram para minha prática, pois me deram condição de provocar mudanças em minhas aulas já naquele mesmo semestre. As atividades descontextualizadas – que eu ainda fazia na escola pública, desmotivada pela falta de assiduidade dos alunos da EJA – passaram a perder espaço nas minhas aulas e hoje tenho mais segurança para criar estratégias e projetos que proporcionem uma aprendizagem mais contextualizada da língua, mesmo diante de tantos desafios.

Nesse sentido, comecei a investir, na escola pública, em um gênero por unidade (em uma escolha de modo espiral), e que sua produção textual estivesse atrelada a um projeto que envolvesse uma prática real: criar uma campanha comunitária que visasse conscientizar os alunos, funcionários, professores, moradores do bairro a respeito de um problema da comunidade. Essa atividade muito foi pautada pelos estudos de Ângela Kleiman, quando esta aduz que as práticas de letramento fora da escola têm objetivos relevantes para os participantes da situação, já que visam ao desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos. Elas presumem a existência de um sujeito independentemente do tempo e do espaço. A escrita adquirida nesse contexto escolar enfatiza a realização de atividades analíticas em relação à linguagem.

Em relação à abordagem da linguagem, as aulas de análise linguística começaram a fazer parte de uma das etapas da produção de leitura de um texto. Isso envolveria não apenas identificar a função morfológica e semântica de um vocábulo no seu contexto de produção, bem como identificar o efeito de sentido atribuído a esse

vocábulo no contexto em que ele está inserido. Assim, no processo de metacognição, ajudava o aluno a compreender por que foi empregado um determinado tempo e modo verbal em uma campanha comunitária e por que essa escolha era a mais adequada para a construção de sentido do texto ou para alcançar a intencionalidade discursiva desse texto. Questões a respeito das quais os alunos pudessem refletir sobre o uso da língua, e pudessem também refletir que esse uso tem a ver com quem diz, para quem diz, com que intenção diz, qual visão tem quem diz da pessoa para quem se diz, tem a ver com o papel social de cada interlocutor e com o contexto de produção do texto. Na escola pública, usei mais em uma prática contextualizada e que levava em consideração as condições de produção do texto, o contexto, a análise reflexiva da língua.

É importante destacar que essa já era uma prática minha, que foi construída em um caminho de formações anteriores. No entanto, um caminho que eu facilmente trilhava nas escolas particulares. Na escola pública, embora também trouxesse a mesma abordagem, e a mesma concepção de língua como interação, eu me deparava com alunos que muitas vezes nem eram alfabetizados, alunos que tinham muitas dificuldades, e, essa realidade, é que me deixava insegura para ousar mais e trazer uma abordagem mais contextualizada e relacionada às condições de produção do texto, as etapas de produção de leitura de um gênero discursivo. Além de tudo isso, ainda tinha que viver a falta de frequência dos alunos. Assim, cada aula me dava a impressão de que era a primeira aula do ano. Sempre pessoas novas, ou apenas duas ou até uma pessoa na sala de aula. Por isso, o curso PROFLETRAS foi determinante muito mais pela reflexão de tudo que foi dito ser direcionado à realidade da escola pública.

Embora tendo evoluído nessa questão e planejando minhas aulas em sequências didáticas para o ensino numa perspectiva sociointeracionista dos gêneros, ainda assim, muitas vezes, em alguns momentos não fiz um trabalho totalmente contextualizado neste ano de 2017. Por várias vezes, por imposição da escola, era preciso “dar aula sistematizada” das regras normativas, de forma que os alunos visualizassem o trabalho com a gramática. Eles ainda estavam muito acostumado a associar aula a escrever apontamentos no quadro. E as aulas de Língua Portuguesa, para eles, se resumiam em aulas de “gramática”, ou seja, regras gramaticais descontextualizadas: a regra pela regra.

Nesse processo de mudança, já no primeiro semestre do PROFLETRAS, um desafio era a falta de recurso da escola. Era difícil trazer outros gêneros que não aqueles que estavam no livro didático. Às vezes, o livro didático apenas trazia um texto do gênero em estudo e a escola não tinha recurso para trazer outros modelos do mesmo gênero, o que me fazia trazer outras possibilidades – quando era possível, a depender do gênero em questão.

Nas aulas da professora Simone Bueno, outra questão relevante foi a discussão sobre os multiletramentos e os gêneros discursivos. Embora tentasse reproduzir, na escola pública, o trabalho com as etapas de produção de leitura e escrita que eu desempenhava na escola particular, eu ainda tinha muito o que arestar e lapidar na minha prática docente, a fim de conseguir realizar de fato um trabalho que conjugasse alfabetização e letramento e que desse conta de uma sequência didática próxima da perspectiva sociointeracionista da língua e da teoria dos discursos.

Eu já sentia um diferencial em relação aos demais colegas do Estado, que ainda estavam presos apenas às amarras das aulas descontextualizadas de língua e que se prendiam apenas ao ensino de regras gramaticais com atividades que usavam o texto como mero pretexto para a aplicação dessas regras.

No entanto, ainda que a abordagem de algumas aulas minhas representassem um diferencial, verdade é que ainda não eram ideais. Por meio dos estudos promovidos nas aulas de “Alfabetização e Letramento”, percebi que meu trabalho acontecia na perspectiva de um “ensino do gênero textual” – uma aula voltada para a aula do gênero (e seu esvaziamento), sem levar em consideração a sua vida, a sua prática social.

Após vencer essa etapa e já iniciar voos rasantes numa perspectiva de um trabalho mais centrado nas condições de produção do gênero, eu percebia outro problema: a escolha dos gêneros discursivos era sempre minha, naqueles que eu gostava ou naqueles que eu julgava que eram necessários e definidores de um saber acadêmico ideal. No entanto, alguns estudos me auxiliaram a perceber que a escolha dos gêneros deveria ser mais democrática.

Nesse sentido, a leitura de Roxane Rojo e Jaqueline Barbosa, em seu livro “Multiletramentos, Gêneros discursivos e Hipermodernidade”, foi muito proveitosa, pois me ajudou a avançar na escolha dos gêneros – não ficando apenas naqueles escolares – ao investir nos gêneros discursivos da hipermodernidade. Segundo as autoras, a hipermodernidade traz novas formas de ser de se comportar, de discursar,

de se relacionar, de aprender novos tempos, novas tecnologias, novos textos e novas linguagens. A informação e os conteúdos transbordam na web e o prefixo hiper é demandado. Taguear (marcar/etiquetar) informações/conteúdos. A criação de *hashtags* também estimula a publicação de conteúdos. Seguir é uma forma de filtrar, logo, indica um campo de interesse. Curtir, comentar, redistribuir (sem comentar). Redistribuir com comentário fundamentado (redistribuição crítica). E essas mudanças precisam também ser levadas para sala de aula.

Começo, então, naquele mesmo semestre, a trabalhar esses gêneros discursivos na escola. Foi muito gratificante ver um aluno que pouco interagiu comigo se aproximar para me ensinar a utilizar a ferramenta do twitter, a respeito do qual não tinha nem a mais básica noção. As mensagens compartilhadas nas redes sociais passaram a fazer parte das aulas, para espanto inclusive dos alunos. E nessa troca com eles, fui aprendendo, promovendo aprendizagens e refletindo minha prática.

A disciplina “Texto e Ensino”, ministrada pelo professor Júlio, também era uma disciplina que muito empolgava. Lembro-me da alegria, no dia 23 de maio, da primeira aula da disciplina, quando o professor Júlio, por meio de estratégias de metacognição, fez-nos refletir sobre o percurso do estudo linguístico: do estudo linguístico estrutural de Saussure à perspectiva da linguística do texto. A abordagem daquele tema reativou conhecimentos antigos e reestruturou outros.

Em especial, para meu projeto de intervenção, a disciplina me ajudou a não esbarrar em uma proposta que não se preocupasse com o enunciado, com seu interlocutor, com o contexto. Mas uma análise transfrástica que ultrapassa a compreensão da frase em contraposição à linguística estrutural. Analisar os sentidos que são construídos para além da estrutura, compreendendo os pressupostos, a intencionalidade, a situação discursiva, quem é o locutor, quem é o locutário, a imagem que cada um tem do outro, as ideologias e vozes presentes nos enunciados, a aceitabilidade e a informatividade (MARCUSCHI, 2008).

Os estudos propostos por Ingedore Koch abordaram temas como: coerência textual, coesão textual, interação pela linguagem, texto e construção dos sentidos e compreensão textual. Tendo em vista tal perspectiva, nas minhas aulas, potencializei os estudos que fizemos em relação à coesão e coerência do texto; os processos de referenciação: a nominalização, a pronominalização, os elementos catafóricos e os anafóricos, etc. Para Koch e Elias (2015, p. 34), a produção textual exige de quem escreve a “ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso

significa dizer que o produtor, de forma não linear, pensa no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário.”

Eu começava a deixar, na escola pública, de realizar uma prática que por vezes também era pautada na linguística estrutural, por considerar que era esse tipo de ensino que os alunos esperavam de mim. Se eu já ousava na perspectiva da produção de leitura e da produção de texto, e isso gerava muita chateação por parte dos alunos, não “dar aula de gramática” como eles queriam seria ainda pior. Comecei a perceber que eu podia, sim, transformar essa realidade e que o erro era meu na forma como devia apresentar essa nova perspectiva.

Afinal, precisava modificar minha prática para um ensino de língua materna que fosse pautado na perspectiva sociointeracionista que considera o sujeito, o contexto histórico, a ideologia, as condições de produção que materializam o texto. Ou seja, que promovesse a competência textual e comunicativa do aluno (MARCUSCHI, 2008). Assim, em contraposição à essa concepção interacionista da língua, é pertinente citar a visão de língua como código que Marcuschi apresenta:

[...] quanto à perspectiva que trata a língua como instrumento, a posição não parece razoável pelo fato de não atingir nenhum nível de abstração desejável pelo fato de desvincular a língua de suas características mais importantes, ou seja, seu aspecto cognitivo e social. Além disso, tem como consequência a idéia de que a língua é um instrumento transparente e de manuseio não problemático. A compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural. Essa perspectiva é pouco útil, mas muito adotada, em especial pelos manuais didáticos, aos tratarem os problemas da compreensão textual. Essa posição é muito comum nas teorias de comunicação em geral. É uma das visões mais ingênuas (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

E como promover a competência textual? O que está envolvido nesse processo? Essas eram questões levantadas pelo professor Júlio, que, de forma bastante provocativa, nos ajudou a questionar nossa prática: “Não basta dizer o que sabe, é preciso dizer como faz isso acontecer”, era uma de suas falas. E essas perguntas muito me ajudaram, pois me fizeram enxergar que a prática realmente precisava ser outra.

Como o meu projeto de intervenção seria justamente uma proposta de leitura e produção textual, todas essas questões eram essenciais para mim. Como fazer na prática o aluno compreender que o texto é o lugar de interação entre sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos? E que, por meio de

ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes oferece? (BAKHTIN, 2014). Era preciso considerar, antes de mais nada, os estudos de Bakhtin, Koch e Marcuschi, muito valiosos para realizar uma formação potente do leitor crítico. De acordo com Koch, em todo e qualquer texto há uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, que só podem ser identificados pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais. Portanto, resta evidente que, ao promover leitura nas minhas aulas, eu deveria conduzir meus alunos a assumir uma postura que fosse além do conhecimento linguístico. Por outro lado, eu deveria mobilizá-los a uma série de estratégias tanto de ordem linguística, como de ordem cognitivo-discursiva. Desse modo, ele poderia levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresentasse, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido (KOCH; ELIAS, 2010).

A partir da concepção interacional (dialógica) da língua, tão discutidas nas aulas do professor Júlio, eu passei a propor que meus alunos fossem sujeitos ativos que, dialogicamente, constroem-se e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos sujeitos da linguagem. Eu começava, então, a planejar não apenas a proposta de intervenção, como as demais aulas, com objetivo de meu aluno perceber que há lugar, em todo e qualquer texto, para uma enorme gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (BAKHTIN, 2014).

Nessa perspectiva, muda-se também a forma de planejar as aulas, os materiais didáticos e tudo, tudo que eu encontrava poderia virar um ponto de partida para o estudo do texto. Isto porque a ideia central agora das minhas aulas era evidenciar que o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos. Por ser uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, a leitura tinha que se realizar não apenas nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, como também na mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo: eu precisava, a partir de agora, considerar as experiências e os conhecimentos do meu aluno, exigindo dele muito mais que o conhecimento do código linguístico. Seria considerar que o lugar mesmo de interação é o texto, cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto,

as “sinalizações” ou pistas textuais fornecidas pelo autor e os conhecimentos do leitor que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa” (BAKHTIN, 2014).

A disciplina **Fonologia, Variação e Ensino**, ministrada pela professora Juliana Ludwig, fez-me refletir sobre as ciências dos sons da fala, a fonética articulatória e o som que muda o sentido de um vocábulo. Inicialmente, abordando sobre as diferenças entre fonética e fonologia. Para além dessa perspectiva, a professora Juliana nos ajudou a refletir sobre o ensino das variedades da língua, apresentando estudos e possibilidades metodológicas que nos ajudassem a promover um ensino significativo da ortografia.

Para mim, a disciplina foi bastante proveitosa, pois, na verdade, tive a oportunidade de relembrar os assuntos da ementa do curso, dados na graduação, há mais de vinte anos, e que raramente são temas de formação para professores de língua.

Os estudos desta disciplina também foram substanciais para o trabalho desenvolvido com os alunos sobre variação linguística, uma vez que os estudantes da EJA são, em sua maioria, adultos semialfabetizados. Nas atividades propostas, pudemos refletir sobre as diferenças entre a modalidade escrita da língua e a comunicação oral espontânea, destacando exemplos de concordância verbal e nominal, bem como da ortografia.

Nesse sentido, as reflexões sobre a importância do ensino de variação em sala de aula, realizadas nas aulas de **Fonologia, Variação e Ensino**, possibilitaram que eu repensasse a minha prática, já que por muitas vezes fazia a autocorreção dos estudantes sem ao menos fazer uma atividade de reflexão dos desvios cometidos.

O papel do professor é conhecer as características da fala do grupo social de onde se originam seus alunos. Isso por que para planejar seu trabalho pedagógico com objetivo de ampliar a competência comunicativa desses alunos, a sua função é habilitar os estudantes a usar outras variantes de mais prestígio, na escrita e na fala, quando essa precisa ser monitorada (LABOV, 2008).

Os estudos de William Labov nos apresenta, desse modo, uma visão diferente da adotada por duas abordagens teóricas de maior projeção na linguística: o estruturalismo e o gerativismo. A concepção estruturalista de língua contribui muito ao elevar a linguística à posição de campo científico pleno, com objeto e método definidos. Já Chomsky potencializou ainda mais os objetivos dessa ciência, pois

compreendeu que a faculdade da linguagem é um componente universal e inato da espécie humana, cujas regras poderiam ser descritas a partir da análise das construções gramaticais (aceitáveis) de línguas diversas (CHOMSKY, 2006).

O que há em comum entre essas duas correntes é que tanto estruturalistas quanto gerativistas não consideram as possíveis influências externas (históricas, sociais, ideológicas etc.) sobre a estrutura linguística. Elas assumem, assim, a ideia de que as regras e relações internas da gramática são suficientes para uma descrição adequada do objeto.

A partir desse estudo, ficou mais claro na minha prática docente o porquê de os alunos, sobretudo da EJA, terem mais apego à ideia de aula de Língua Portuguesa como sendo aquela que se escreve conceitos gramaticais, totalmente desvinculados das análises, das influências externas que interferem no texto. Na época em que esses alunos estudaram no ensino regular, prevalecia um ensino tradicional e estruturalista. As aulas de *Português* eram escrever regras gramaticais, que os professores anotavam no quadro e responder a muitas atividades de estrutura da língua.

Assim, os estudos de Labov foram essenciais para mim, quanto docente, pois me deram mais consciência teórica para distinguir o que é uma metodologia baseada nos modelos de Saussure e nos modelos de Chomsky.

A metodologia baseada nos estudos de Saussure, é desconsiderar os fatores externos à língua ao defini-la como um sistema de signos que estabelecem relações entre si.

Basear-se na teoria de Chomsky é fazer distinção entre *langue* (aspecto social da linguagem) e *parole* (aspecto individual da linguagem).

Assim, Labov repudia a ideia dos estudos imanentes da língua. Para ele, não existe uma comunidade de fala homogênea, nem um falante ouvinte ideal. Pelo contrário, a existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala é real, ela existe e está bem evidente na sala de aula. Logo, há, sim, variação inerente dentro da comunidade de fala, sendo que não há dois falantes que se expressam do mesmo modo, nem mesmo um falante que se expresse da mesma maneira em diferentes situações de comunicação (LABOV, 2008).

Ao analisar as campanhas comunitárias, alguns alunos perceberam que a linguagem mais próxima da oralidade era uma estratégia discursiva do locutor para se aproximar do maior número de pessoas, indicando uma intimidade que essencialmente

a língua pode estabelecer. Eles perceberam também que, embora essa fosse uma escolha intencional para atender a finalidade discursiva do locutor do texto, outras possibilidades mais sofisticadas apareciam. Assim, a discussão se estendia para outras construções linguísticas, também presentes na parte do texto explicativo das campanhas comunitárias. A partir dessa discussão, eles puderam perceber que a linguagem exigia um maior monitoramento de acordo com a norma padrão da língua, já que todo falante tem de monitorar sua fala de modo a atender às expectativas de seus ouvintes. A parte explicativa da campanha comunitária exigia uma redação mais formal, objetiva, clara, técnica, com argumentos que pudessem convencer o locutário.

Ter analisado essa flexibilidade do uso da variedade linguística foi fundamental para que os estudantes pudessem compreender que falar bem é falar adequadamente. Assim, eles puderam perceber que o desvio da norma padrão, diferentemente daquilo que eles sempre aprenderam, também tinha seu lugar social e devia ser visto com mais humanidade e respeito. Essa visão os ajudou a alcançar a aquisição de algumas construções linguísticas de acordo com a norma padrão de forma mais potente e consciente, pois eles eram estrategicamente conduzidos a visualizar a necessidade de ser bem recebido, pela língua, em qualquer ambiente e assim ter mobilidade social.

Nesse aspecto, para mim, profissionalmente, foi valioso perceber como os estudos da leitura do livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, de Mikhail Bakhtin, foram valiosas contribuições para o estudo da sociolinguística. Muitos estudos que eram realizados de forma estanque na graduação ou de forma até insipiente, agora ganhavam uma nova dimensão e sentido, entrelaçando conhecimentos. A compreensão da linguística soviética a partir de posições marxistas acerca da língua defende a ideia de que todas as línguas do mundo têm uma mesma origem; são instrumento de poder, refletem a luta de classes sociais e são parte de uma superestrutura, passando por estágios de desenvolvimento de acordo com a base econômica de diferentes sociedades, ou seja, os estágios das línguas corresponderiam aos estágios da sociedade (BAKHTIN, 2014).

Como desconsiderar tais estudos para trabalhar aspectos linguísticos com os alunos da EJA que muitas vezes não queriam que seus cadernos fossem observados, suas respostas fossem lidas, escutadas, justamente porque possuíam o estigma de serem pessoas “burras”, “ignorantes”, uma vez que não dominavam a língua das classes abastadas? Foi muito bom discutir, a partir de algumas campanhas

comunitárias, como nossa língua está em constante transformação e reflete o nosso lugar no mundo.

A disciplina **Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita** também foi uma disciplina de suma importância para mim, pois se referia à atividade fim de um professor de língua materna que tem por objetivo formar leitores e escritores competentes. Logo, ela sempre me despertou interesse e vontade de aprender. Também ministradas pelo professor Júlio Neves, as aulas tiveram como principal proposta metodológica a aprendizagem focada nos alunos, assim, vivemos a experiência de fazer seminários e, a partir destes, discutir o assunto proposto. Os conhecimentos construídos durante o curso tiveram dois objetos de estudo das pesquisadoras Isabel Solé – *Estratégias de Leitura* – e Ângela Kleiman – *Oficina de Leitura*. Leituras imprescindíveis para professores, pois nos ajudou a compreender que, para formar o leitor competente, é preciso percorrer um caminho, é preciso ensinar estratégias de leitura, saber por que nosso aluno não lê, saber que toda leitura é determinada por um objetivo. As práticas ensinadas em sala de aula devem ter fundamentação na teoria da linguagem e na teoria sobre a leitura, para que, assim, o aluno não fique desmotivado e desinteressado pela leitura. Os estudos, nesta disciplina, me ajudaram para meu projeto de pesquisa, uma vez que me orientaram para o ensino de estratégias de leitura de campanhas comunitárias.

A disciplina **Gramática, Variação e Ensino**, ministrada pela professora Daniele Oliveira, abordou sobre avaliação de gramáticas pedagógicas, promovendo uma análise crítica acerca de qual delas fundamentaria uma abordagem pautada nos estudos da teoria sociointeracionista. Por meio de seminários, tivemos a oportunidade de pensar sobre a análise epilinguística e metalinguística, considerando os fenômenos gramaticais mais produtivos e mais complexos na ampliação da competência comunicativa dos alunos na escuta, na leitura e na produção de textos orais e escritos.

Ao término do curso, tivemos que, a partir das discussões propostas nos seminários, realizar um material didático que apresentasse uma proposta metodológica pautada nas abordagens discutidas durante o curso.

A disciplina **Leitura do Texto Literário**, ministrada pelo professor Márcio Muniz, fez-nos refletir sobre a concepção de literatura e seu ensino. Embora não guardando relação com minha proposta de intervenção, considero extremamente importante o tema, uma vez que uma das ausências mais gritantes no ensino público é justamente aquela que se refere à formação do leitor do texto literário.

Nas primeiras aulas, compartilhamos nossas ideias sobre o tema, bem como nossa forma de trabalhar o texto literário em sala de aula. Assim, passamos a reconstruir nossas noções do que é texto literário, o que é ser leitor de texto literário, como se estabelece a relação entre texto literário/leitor/mundo e o que é letramento literário.

Nesse sentido, foi muito bom perceber que minha prática com os estudos dos textos literários estava de acordo com o que o professor apresentava como uma proposta de letramento literário: a motivação, que consiste na sensibilização do aluno para que ele “penetre” no texto, tenha vontade de ler o texto literário. Como me lembrei das aulas, cujas sensibilizações para o livro levavam meus alunos adultos a gargalhar (já que muitas vezes eu fazia dramatizações curtas). Nas etapas seguintes, a proposta seria promover um estudo sobre o autor e a obra do texto em questão. A terceira etapa seria a leitura do texto em si, que teria um acompanhamento do professor, possibilitando, desse modo, a aferição da leitura (COSSON, 2009).

A partir de leituras e debates promovidos pelo professor Márcio, pudemos analisar o ensino da literatura como experimentação: entre a leitura e a crítica. Esse estudo fez-nos refletir sobre a leitura de literatura na escola: Para que se lia e para que se lê literatura na escola? Esse foi um tema que promoveu muita discussão, já que opiniões controversas surgiram e possibilitaram uma rica discussão sobre o que é ou não adequado ler na escola. Outro ponto de discussão a partir desse tema foi o elo entre literatura infanto-juvenil e educação: a questão da moral e a questão do conhecimento. A leitura do texto literário deve promover a discussão sobre as mensagens que esses textos trazem, desconsiderar a mensagem seria desconsiderar a força e importância que a literatura é capaz de mover na vida dos alunos. E, tendo em vista tal perspectiva, ainda abordamos a literatura como entretenimento e a sua função social (COLOMER, 2009).

O curso também nos promoveu repensar as práticas de leitura legitimadas pela escola, o espaço da literatura no currículo escolar, o espaço da biblioteca na escola, bem como repensar esse “eu”, professor de literatura, e esse ser “aluno de literatura”, a fim de repensar nossa prática na formação do leitor literário e não apenas repensar como também interferir nessas práticas.

Um debate também caloroso que gerou boa discussão na turma foi sobre os critérios de seleção do texto literário: a questão dos cânones. O professor perguntou sobre quais textos literários estão sendo selecionados para a sala de aula e nos

perguntou também sobre quais os critérios de seleção dos programas oficiais de fomento.

Tivemos, durante o curso dessa disciplina, a presença ilustre de duas professoras que deram sua contribuição para a discussão da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08: as produções literárias indígenas, africanas e afro-brasileiras. A professora Suzane Lima abordou a literatura indígena, apresentando-nos, logo de início, a diferença entre a expressão literatura indígena e literatura de autoria dos indígenas, que seria a literatura produzida pelos índios. Foi uma importante aula para compreender melhor o universo da literatura de autoria indígena, bem como para perceber as possibilidades de trabalhar com esses autores indígenas.

A professora Denise Carrascosa, por sua vez, abordou a literatura negra: onde e como essa literatura circula, como abordá-la e de que modo ela ressignifica a linguagem literária. Foi muito bom estender o conhecimento acerca do tema, uma vez que os nossos alunos das escolas públicas são, na maioria, negros e podem ter nessa literatura a possibilidade de empoderamento social, reafirmação de identidade e desejo de luta por direitos. O Brasil é um país de exclusão no qual há um projeto de subalternização e opressão dessas comunidades de que nossos alunos fazem parte. A literatura negra, nesse caso, transforma-se em arma de combate ao preconceito, à violência contra o negro, e se interpõe como um processo estético, ético e político.

A disciplina optativa ***Produção de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa*** foi ministrada pela professora Simone Bueno. Essa foi uma disciplina que nos promoveu a discussão sobre as bases teóricas e metodológicas na produção de material didático, bem como o debate sobre o lugar da língua materna no material didático de ensino de língua adicional.

A professora nos convidou a refletir sobre a nossa educação, ao transmitir o documentário “O invasor americano”. Gostei bastante do documentário, uma vez que, no que tange ao tema educação, fizemos um paralelo entre a realidade de nossa educação pública e a educação pública de países como Finlândia, França e Alemanha. Essa atividade foi relevante para refletirmos sobre as nossas condições de trabalho e outros entraves existentes no nosso sistema educacional. Um sistema educacional que é sucateado e mata, infelizmente, nossos alunos negros da periferia que não conseguem ver na escola um local convidativo para a aprendizagem. Dessa certeza também se descortina outra, que é de lutar contra a supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres e o de lutar por

um desenvolvimento e uma política que vise um projeto autônomo da nação brasileira (FREIRE, 2016).

Tendo em vista as muitas discussões que tivemos na sala de aula, foram excelentes oportunidades para trazer uma discussão mais política para minhas aulas, tornando-as mais críticas do que já eram em relação à realidade dos meus alunos. Assim, a produção dos materiais didáticos também buscava promover essa compreensão e criticidade da realidade, a partir da produção de leitura, da análise linguística e da produção textual.

Ao fazer essa retrospectiva do curso, tenho mais consciência da riqueza que a vida me proporcionou. O valor imensurável que é conviver com diferentes pessoas e com elas aprender novas coisas confirmou a tese de que o homem foi criado para se comunicar com o outro (FREIRE, 2016). A partir dessas aulas, tive a possibilidade de me reinventar e me deslocar mais uma vez para uma prática docente que não visa ser a melhor que a do outro, mas a melhor possível para meu aluno. A prática que vise a conscientização do meu aluno como aluno-sujeito de sua história e que se coloque não como figurante ou como mero espectador dessa história, contudo como protagonista (FREIRE, 2016).

Essa é a minha trajetória na formação docente, que aqui não se encerra.

Ao olhar o retrovisor da minha história de vida, sinto-me feliz por nunca ter deixado de investir na minha educação e sinto-me frustrada por não ter investido mais. Do início dessa caminhada até os dias atuais, vejo como minha prática mudou.

Infelizmente, o nosso sistema educacional brasileiro ainda investe pouco, embora já garantimos avanços, na formação do professor. A formação do professor na contemporaneidade abre uma discussão sobre a educação e a crise de paradigmas. Amplia também a discussão sobre a crise das políticas públicas, das políticas de inclusão, das políticas de formação docente inicial e continuada.

Em um memorial que se defende a educação como um direito, o direito à aprendizagem, e apresenta uma proposta de intervenção que se coloca como um meio para a busca por direitos sociais e a efetivação de um dos fundamentos da nossa constituição, não poderia deixar de finalizar este capítulo enfatizando a necessidade que nós, professores, temos de formação. Se compreendemos a EDUCAÇÃO como um bem universal, como um espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania (FELDMANN, 2009), se a

compreendemos dessa forma, não podemos deixar de lutar por um país que a respeite.

E por essa razão, retomo e ressignifico a frase de Saramago, que diz: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.” Tenho, nessa trajetória, feito um esforço para nunca deixar de ver e reparar. Afinal, a gente não nasce professor, a gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão dessa prática, como aduz Paulo Freire (1991, p. 58): “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Essa luta não é única e exclusiva minha, afinal, eu me enxergo na coletividade e sei que esse movimento se constroi no coletivo: nas interações com os estudantes, os colegas, outros profissionais da educação, com a família, com a sociedade como um todo.

2 “MAS EU PRECISO SER OUTROS”: EU E ELES

[...]

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai

Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(Manoel de Barros, 1998)

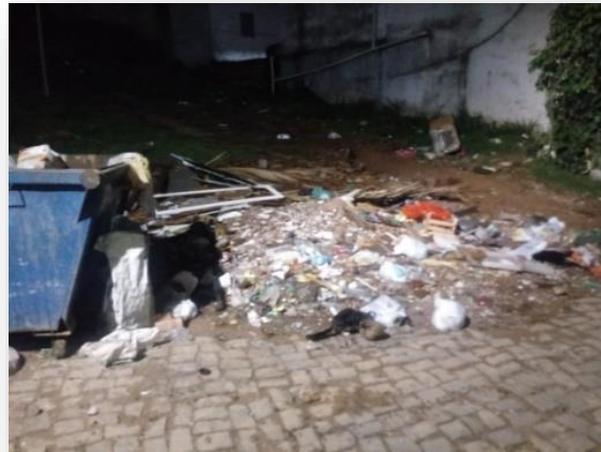
Ao pensar sobre o dito “Eu preciso ser outros”, imagino uma teia de possibilidades interpretativas: ser diferente do que sou, me constituindo no processo da vida que muda constantemente e que me transforma. Penso nas pessoas com quem lido diariamente seja em casa, no trabalho, na universidade, na rua. Eu sei o quanto essas pessoas (esses outros) – que mantêm diferentes relações sociais comigo e são de diferentes lugares, contextos, histórias, ideologias – acabam interferindo no que sou a cada dia.

Assim, no processo de constituição da proposta de intervenção, não podia deixar de registrar quem são esses outros que serão os sujeitos desse processo de aprendizagem. Sim, um processo de aprendizagem que é dialógico, não deixa de considerar os sujeitos, seus contextos, seus conhecimentos enciclopédicos, suas experiências, suas fragilidades e potencialidades. Afinal, o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas de todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso oferecem espaço de encontros e constituição da subjetividade, pela constituição de sentidos (BAKHTIN, 2014).

Além de registrar quem são os alunos, preciso também registrar informações sobre a comunidade onde a escola está inserida e que também é onde a maioria dos alunos reside. A identificação do espaço geográfico do Dique Pequeno é um importante elemento para compreender o ser e o modo de agir das pessoas, bem como para compreender a perpetuação de poder ou opressão que se perpetuam no local. Ao apresentar brevemente algumas informações sobre a comunidade, pretende-se relacionar o sujeito (estudante da EJA) e seu lugar no mundo, focalizando as noções de pertencimento e identidade. Pretende-se expandir o olhar para a relação do sujeito com esse contexto, considerando aspectos políticos, econômicos e culturais dessa comunidade.

Outra intenção presente na apresentação da comunidade deve-se ao próprio desenvolvimento da proposta. O projeto de intervenção vai partir de uma problemática existente bem na frente do colégio (um terreno baldio repleto de lixo) que parece não ter solução. Assim, na constatação das causas e consequências dessa problemática na comunidade, busca-se fomentar a análise crítica dessa e de outras problemáticas existentes na comunidade, e, ao mesmo tempo, promover uma prática pedagógica que desenvolva a noção de que cada estudante é um sujeito social, um cidadão ativo, democrático, solidário que precisa, enquanto cidadãos, produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, tomar consciência da sua força.

Figura 1 – Terreno baldio, na frente da escola, repleto de lixo



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 2 – Terreno baldio, na frente da escola, repleto de lixo



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 3 – Terreno baldio, na frente da escola, repleto de lixo



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após apresentar a comunidade e a escolha do trabalho, abordarei brevemente sobre o colégio onde ocorreu a proposta de intervenção, o Colégio Estadual Víctor Civita. Essa apresentação, dentre outros objetivos, tem o intuito de contextualizar o projeto.

Em seguida, apresentarei os estudantes da EJA, que são os sujeitos desta proposta de intervenção.

Por fim, após apresentar todo cenário espacial e os atores sociais desse projeto, justificarei a escolha da proposta de intervenção.

2.1 “Não confunda briga com luta. Briga tem hora para acabar, a luta é para uma vida inteira.”: A escolha de um trabalho voltado para a comunidade

SOMOS NÓS

Vocês dizem que não entendem
Que barulho é esse que vem das ruas
Que não sabem que voz é essa
que caminha com pedras nas mãos
em busca de justiça, porque não dizer, vingança.

Dentro do castelo às custas da miséria humana
Alega não entender a fúria que nasce dos sem causas,
dos sem comidas e dos sem casas.
O capitão do mato dispara com seu chicote
A pólvora indigna dos tiranos
Que se escondem por trás da cortina do lacrimogêneo,

O CHICOTE ESTRALA, MAS ESSE POVO NÃO SE CALA..

Quem grita somos nós,
 Os sem educação, os sem hospitais e sem segurança.
 Somos nós, órfãos de pátria
 Os filhos bastardos da nação.
 [...]

Tenham medo sim,
 Somos nós, os famintos,
 Os que dormem na calçadas frias,
 Os escravos dos ônibus negreiros,
 Os assalariados esmagados no trem,
 Os que na tua opinião,
 Não deviam ter nascido.

Teu medo faz sentido,
 Em tua direção
 Vai as mães dos filhos mortos
 O pai dos filhos tortos
 Te devolverem todos os crimes
 Causados pelo descaso da sua consciência.

Quem marcha em tua direção?

Somos nós,
 os brasileiros
 Que nunca dormiram
 E os que estão acordando agora.

Antes tarde do que nunca.

E para aqueles que acharam que era nunca,
 agora é tarde.
 (Sérgio Vaz, 2016)

Para entender o presente projeto, é importante compreender o que me motivou a escolher uma proposta de intervenção que buscasse reparar, enxergar a comunidade da escola. O contexto não é aleatório, não é mera informação, mas, sobretudo, a explicação que nos faz compreender por que estamos fazendo o que estamos fazendo.

Assim, a escolha de realizar uma atividade com estudantes da EJA, uma comunidade pobre de Salvador e que tem como principal foco pensar essa mesma comunidade, é uma escolha política: não podemos entender a educação sem pensar em mudar o mundo, por mais utópica que seja essa intenção (FREIRE, 2011).

Por ser fruto de espaços educativos distintos (escola pública e privada), e tendo, no chão da sala de aula, compreendido a importância social do professor (sobretudo do professor de Língua Portuguesa), eu não poderia pensar em uma ação educativa para a escola pública, por mais simples que fosse, que não gerasse nos

estudantes uma conscientização: compreenderem que não são meros indivíduos, mas potentes cidadãos que podem e devem pensar seu meio social, suas potencialidades e problemas, que devem perceber a sua condição de vida para construir os instrumentos necessários para chegar aonde desejam chegar (FREIRE, 2011).

Considero que os estudantes, principalmente os da EJA, podem ser o “nós” sobre os quais o poeta Sérgio Vaz menciona em seu versos “Somos nós”. Estudantes, pessoas, cidadãos que gritam e ninguém ouve, os sem educação, os sem hospitais e sem segurança. Os órfãos de pátria, os filhos bastardos da nação. No entanto, o conhecimento liberta, promove cidadania e tem o poder de despertar os oprimidos para a resistência. Assim, ao escolher a comunidade do Dique Pequeno como escopo do projeto, a fim de ser analisado pelos estudantes e alguns moradores, eu estava sendo fiel ao que toda minha formação de professora de Língua Portuguesa me conduziu a crer: há relações entre linguagem e sociedade, colocado sob o signo da dialética, enquanto efeito das estruturas sociais; a palavra é a arena onde se confrontam valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema; a comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder (BAKHTIN, 2014). E se tenho essas crenças, não poderia deixar de pegar emprestado os versos de Sérgio Vaz para expressar que, quando a prática do professor de Língua Portuguesa é baseada nessas crenças, ela utiliza meios para que a classe dominante “Tenha medo sim” dos estudantes, “dos famintos, dos escravos dos ônibus negreiros, dos assalariados esmagados no trem, dos que na tua opinião, não deviam ter nascido.” Pois não interessa a essa classe uma prática educativa que liberte o povo da ignorância, que os acorde e os deem voz para clamar por uma sociedade mais justa e por uma vida mais digna.

A escolha do curso PROFLETRAS também foi uma decisão de que algum movimento estava sendo feito para que despertasse essa consciência. Durante todo o curso, tanto eu como meus colegas percebemos que o espaço acadêmico deve dialogar com a escola de Educação Básica Pública para valorar a formação docente. Eu sempre valorizei a escola pública, mesmo com todos problemas que ela possui, mas, de fato, o PROFLETRAS fez com que eu a valorizasse mais ainda: tive mais consciência, do que eu já tinha, do meu papel social. Embora fosse a professora que na escola pública fazia parte do grupo de docentes que mais se movimentava por uma

educação melhor para os alunos, percebi que eu ainda podia fazer mais, apenas com mudanças no ensino da língua.

Ao me deparar com a escolha do projeto, do que nele realizar, me atraía a vontade enorme de promover cidadãos críticos, capazes de refletir sobre a sua realidade e nela atuarem. Promover a valorização de sua vida e da vida do outro, da cultura local e, quiçá, nacional (Eu gosto mesmo de sonhar!). Promover um ensino no qual a linguagem e a língua sejam instrumentos do desenvolvimento individual e coletivo.

As discussões, leituras, pesquisas, rodas de conversa, filmes, seminários realizados nas aulas e demais eventos do PROFLETRAS me deram mais consciência de que esse caminho não era uma questão de escolha, mas a imposição de que era o único capaz de deslocar o estudante para outro lugar que não aquele vítima da manipulação, exploração e tirania social. O ensino de língua precisa estar alinhado a esse objetivo.

Este objetivo se alinha ao papel social da escola que engloba não apenas desenvolver habilidades para a compreensão do mundo, como aprender soluções para as suas questões mais desafiadoras: como a violência, a desigualdade social, a corrupção, o analfabetismo, o aquecimento global, a ausência de equidade e justiça, dentre tantas outras.

Portanto, os conteúdos curriculares trabalhados na escola devem visar ao desenvolvimento de uma visão crítica desses conflitos. Devem ajudar os alunos a assumirem um posicionamento frente a eles como cidadãos. E, para mim, a escolha dos gêneros discursivos a serem trabalhados em determinada série/ano ou determinada turma dependia, sim, dos interesses que meus alunos traziam daquilo que gostavam, mas, sobretudo, também da escolha dos conteúdos que devem ser priorizados, que devem atender aos objetivos da educação básica, tendo em vista as reais necessidades sociais dos nossos alunos. Assim, os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, que possibilitem os estudantes a saber conhecer, saber fazer e saber ser, devem ser apropriados desde cedo por eles. O espaço educativo, nessa perspectiva, estará contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos na dimensão social, dimensão interpessoal, dimensão profissional e dimensão pessoal. E foi movida por esses pilares que escolhi trabalhar um gênero discursivo que pudesse voltar seu olhar para a própria comunidade, em especial para um de seus problemas, a fim de que esse olhar pudesse gerar reflexão-ação-transformação de uma realidade.

Quando me perguntavam por que eu queria tanto lançar o olhar dos alunos à comunidade e, assim, inquietá-los a reparar os problemas que eles todos dias viam, fui taxada de pessoa que gosta de briga, já que iríamos promover a ideia de que os estudantes deveriam reparar mais no conteúdos da campanha e, assim, no próprio entorno também. Explico: quando os alunos estavam analisando as campanhas sobre machismo, direito trabalhista, feminicídio, violência, a ideia era inquietá-los mesmo. Ajudá-los a reparar o seu entorno, nas suas relações afetivas, trabalhistas etc. E isso poderia significar contrariar tanto alguém que se ama (um namorado ciumento), ou a classe dominante (o patrão deles, por exemplo), como as forças do crime que estão na vizinhança, já que a comunidade do Dique Pequeno abriga um reduto do tráfico de drogas e tinha, nas salas de aulas, alguns de seus soldados. E para responder a esse questionamento ou para rebater as vozes “Para que procurar briga?”, eu tive, mais uma vez, que recorrer ao poeta Sérgio Vaz: “Não confunda briga com luta. Briga tem hora para acabar, a luta é para uma vida inteira.”

2.2 Os outros: Comunidade do Dique Pequeno

A comunidade do Dique Pequeno localiza-se próximo do Dique do Tororó. O Dique, como o local é conhecido, é o único manancial natural da cidade de Salvador, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Trata-se de um dos pontos turísticos da capital baiana, principalmente, pelas suas oito esculturas de orixás flutuando no espelho d'água. Elas representam os orixás Oxum, Ogum, Oxóssi, Xangô, Oxalá, Iemanjá, Nanã e Iansã. À noite, possuem uma bela iluminação cênica.

É perto desse cenário turístico que se localiza a rua do Dique Pequeno, a partir da qual se desenvolveu uma pequena comunidade com várias vielas, becos e escadarias. A rua do Dique Pequeno não tem saída. No final da rua é onde está localizado o Colégio Estadual Victor Civita.

A comunidade tem poucos centros comerciais (uma barbearia, um bar, um salão de beleza), alguns ambulantes na entrada da rua e nenhuma área de lazer. Infelizmente, como os demais bairros periféricos da cidade, é um bairro com pouquíssima infraestrutura: escadarias deterioradas, falta de saneamento básico, presença forte do tráfico de drogas, falta iluminação adequada e, no final da rua, bem na frente do colégio, um terreno baldio que serve de depósito de lixo.

O bairro tem seus problemas, mas também tem muitas qualidades, dentre elas a marcante expressão cultural: o grupo musical Samba Neguinho, alguns terreiros de Candomblé e um dos mais expressivos nomes da história da capoeira na Bahia é filho do bairro, Bobó.

As pessoas que moram na comunidade geralmente pertencem à mesma família ou são pessoas que se conhecem há muito tempo. Os moradores mais antigos consideravam o bairro, no passado, muito melhor em relação a hoje, isto porque, atualmente, eles se sentem inseguros devido à violência e à presença de uma boca de tráfico de drogas que, inclusive, fica atrás do colégio. Segundo essas pessoas, tempos atrás, os jovens dos bairros não eram mortos, muito menos se envolviam no mundo do crime, o que hoje é muito normal.

Infelizmente, a onda de violência que se instaurou no bairro vem associada à sua falta de estrutura. Sem uma creche, um parque para crianças e adolescentes terem onde se divertir, eles ainda contam com o sentimento de preconceito ambiental.

O termo preconceito ambiental eu escutei pela primeira vez no colégio. Uma colega, professora de Ciências Naturais, dava uma aula para a turma do Eixo III. Esperando na porta (porta é modo de falar, pois creio que apenas três salas possuem portas) a aula dela terminar e, assim, poder entrar, escutei-a comentar sobre o sentimento de preconceito ambiental que os moradores da comunidade do Dique Pequeno sentem. Não estava compreendendo nada... Prestei mais atenção ainda na conversa para finalmente compreender o que a expressão significava. Preconceito ambiental era, ela continuava, o sentimento de repulsa que algumas pessoas têm por pessoas que moram em determinados locais ou o sentimento que os moradores têm para com o lugar onde vivem. A rua – que é a espinha dorsal do bairro – é marcada pela presença de um lixão fedorento, que atrai ratos, urubus, cães, gatos e mosquitos. A cena é lamentável e é mais um elemento da falta de educação dos moradores, da ausência do Poder Público e do conformismo daqueles que se sentem prejudicados, sim, pois há aqueles moradores que não se incomodam. Assim, esses moradores que se incomodam experimentam o sentimento de não querer dizer onde moram, têm vergonha de mostrar o bairro e possuem a autoestima baixa por morarem em um lugar assim. Além desse sentimento que parte deles, há também a possibilidade de eles serem discriminados e alvos de opressão por morarem em locais periféricos.

É claro que fui pesquisar melhor esse conceito totalmente desconhecido por mim e destaco uma definição apresentada por Sheryda Lopes (2014), em seu artigo “Injustiça – Entendendo o racismo ambiental”:

O racismo ambiental também pode ocorrer no meio urbano, por meio de práticas ofensivas ao meio ambiente, ou, discriminação de grupos sociais geograficamente localizados, e podem ser motivadas por raça, cor ou classe social.

E essa expressão, que me causou estranheza inicialmente, ficou na minha mente. Ao conversar com os alunos, percebi que um dos maiores motivos deles sentirem o preconceito ambiental era justamente o lixão que ficava bem na frente da escola.

2.3 Os outros: Colégio Estadual Victor Civita

Figura 4 – Fachada central do Colégio Victor Civita



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nesse cenário, está localizado o Colégio Estadual Victor Civita, onde eu leciono desde maio de 2014.

O Colégio Estadual Victor Civita foi inaugurado no dia 26 de maio de 1992, sendo ainda uma escola, já que só possuía o 1º grau, ou seja, somente o Ensino Fundamental.

A escola recebeu esse nome devido a uma parceria realizada entre a Secretaria de Educação e a Fundação Victor Civita (a mesma das revistas em quadrinho- Editora Abril). Curioso é que existiam muitas escolas com o mesmo nome da nossa em todo Brasil por causa dessa parceria.

A escola foi construída no bairro do Dique Pequeno, pois antes de sua construção, o local tinha uma “carcaça” abandonada, um prédio mal-acabado no qual moravam pessoas que não tinham um teto. Então, a comunidade do Dique Pequeno, junto com o líder da comunidade senhor Girassol, resolveu ir até o governador daquela época, Antônio Carlos Magalhães, fazer a solicitação da escola no lugar do prédio “mal assombrado”. O governador atendeu ao pedido e implantou uma escola de tempo integral com uma estrutura de funcionamento que é a mesma até os dias de hoje: de manhã aula normal com uma merenda, meio-dia o almoço e, à tarde, as oficinas, sendo ofertada a segunda merenda.

Com o passar do tempo, a escola foi se modificando e passou a ter o Ensino Médio à noite e, a partir desse momento, o nome mudou para Colégio Estadual Victor Civita. Alguns alunos que concluíram o Ensino Fundamental no diurno continuavam seus estudos à noite. A próxima transformação seria implantar a Educação de Jovens e Adultos, o que também gerou um novo conceito de educação para os alunos do noturno.

Os professores e funcionários que trabalham na escola desde aquele período da inauguração falam de uma escola muito diferente da atual. Primeiramente, pela estrutura física: era um colégio muito bem equipado, bonito e repleto de novidades: salão de dança, auditório, laboratório de Ciências, laboratório de Matemática, biblioteca, laboratório de Informática, sala de Artes, um refeitório, uma quadra e uma pequena área verde. Era um local muito visitado pela comunidade nos finais de semana, já que aconteciam algumas programações culturais nesse espaço. Os alunos tinham boa frequência e interesse pelo espaço escolar.

Atualmente, após vinte seis anos sem nenhuma reforma, o colégio encontra-se em estado de necessidade premente. Infraestrutura deteriorada – instalação hidráulica; rede elétrica; paredes sujas; vidraças quebradas; cômodos com mobiliários sucateados; salas sem porta e sem quadro branco; sala dos professores sem mobiliários adequados, velhos, quebrados; bibliotecas e laboratórios também sem condições reais de uso; ausência de locais de interação para os alunos; dentre outros.

Embora essa unidade escolar não encontre um ambiente adequado, eficiente, e disponha de pouquíssimos materiais pedagógicos, ela consegue realizar o dever constitucional de entregar à sociedade do Dique Pequeno uma educação que não é (nem pode ser diante dos fatos ora relatados) a de melhor qualidade possível, no entanto, a melhor que podemos realizar.

É preciso destacar que a escola tem em seu corpo docente professores dedicados, competentes e que não se deixam levar pelo desânimo. No ano letivo de 2017, ano que realizei minha proposta de intervenção, outras propostas, realizadas por outros professores, também aconteciam na escola. Às vezes, eram propostas isoladas, às vezes, interdisciplinares, mas a equipe sempre fazia o que podia para tornar mais significativa a aprendizagem dos alunos. É claro que as adversidades foram e são muitas. Com certeza, elas impediram que uma aprendizagem ideal acontecesse em todos os momentos de nossas aulas. No entanto, forças foram empregadas para que esse objetivo fosse, na medida do possível, alcançado.

Dentre as atividades realizadas, apresento, a seguir, um breve relato de uma das ações tanto da educação integral diurna como dos alunos da EJA do nosso colégio, que também se relaciona com esta proposta de intervenção.

2.3.1 Projeto Interdisciplinar Viva Comunidade, Comunidade Viva!

A educação não acontece apenas dentro da escola, ela se dá no dia a dia da vida do indivíduo à medida que ele interage com o outro, com o meio, seja na família, na escola ou na sociedade. Além disso, nossa equipe acredita que é preciso ter práticas pedagógicas que convidem nosso aluno a refletir sobre o contexto social do lugar onde ele vive para, assim, poder redefinir seu olhar sobre si próprio e seu papel na sociedade. Por isso, o **Projeto Interdisciplinar** do ano letivo de 2017 “**Viva Comunidade, comunidade viva!**” foi construído por toda comunidade escolar, já que teve a intenção de estimular nos alunos a reflexão do lugar onde eles vivem. O propósito era otimizar a parceria entre a escola e a comunidade local, estabelecendo oportunidades de interações entre esses dois espaços e, conseqüentemente, sentimentos de pertencimento e motivação.

O projeto tinha como objetivo geral fortalecer as relações da escola com as diversas configurações familiares e com a comunidade local para o desenvolvimento

do ensino-aprendizagem, oportunizando ao aluno intervir criticamente na sociedade em que está inserido de maneira a transformar essa realidade.

A minha proposta de intervenção também ocorreu nesse contexto de projeto interdisciplinar, já que apresentava o mesmo objetivo geral (citado no parágrafo anterior), porém se ampliava para os objetivos específicos do ensino de língua materna: lançar um olhar na comunidade para, daí, criar uma campanha de conscientização a respeito de um problema local. Para isso, promover práticas de aprendizagem de leitura e escrita do gênero campanha comunitária.

As atividades do projeto foram desenvolvidas no período de junho a agosto de 2017.

Figura 5 – Exposição artística produzida pelos alunos, após a reflexão sobre o tema do projeto. Nele, os alunos fizeram campanhas comunitárias, cartazes com dados matemáticos sobre a violência contra a mulher e atividades artísticas sobre a comunidade



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 6 – A diretora Rodrinice posando para foto com alunos no dia da culminância do projeto. Dia marcado por manifestações artísticas e culturais da comunidade



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

2.4 Os outros: Alunos da EJA

Antes mesmo de abordar sobre os alunos da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual Victor Civita, é preciso que se esclareça, em linhas gerais, quem é o sujeito da EJA.

Os sujeitos da EJA são vários: jovens, adultos e idosos, homens, mulheres, empregados domésticos, desempregados, atuantes do mercado informal, são ribeirinhos, moradores em situação de rua, moradores da zona rural ou de grandes cidades, de diversas religiões e etnias. Enfim, são muitas pessoas com muitas expectativas e diferenças dividindo os mesmos espaços. Por isso, muitos afirmam que a EJA é um espaço de tensão e de aprendizagem, pois permite a interação entre pessoas diferentes que formam um grupo humano diverso.

Por ter uma gama de sujeitos diversos na sala de aula, é que trabalhar na EJA é experimentar a diversidade, entendendo, contudo, a especificidade de cada estudante que ali está. Isso traz a responsabilidade de uma formação específica para esse educador de EJA, já que se trata de um ato político.

Nessa abordagem, é preciso destacar que o histórico da formação da EJA no Brasil foi marcado pela intensa presença da concepção compensatória, suplementar de educação (FREIRE, 2011), que perduram até hoje nas salas de aulas. Essa realidade, infelizmente tão presente, exige que sejam formuladas políticas públicas que considerem a pluralidade dos sujeitos da EJA, a fim de que essa educação não seja somente escolarização, mas a garantia do direito de aprender ao longo da vida, como ficou garantido na VI CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos, que ocorreu em Belém, em 2010.

Desse modo, é preciso que educador da EJA possibilite, em sua prática docente, uma educação como uma ferramenta de libertação e emancipação humana, para que cada sujeito se perceba como sujeito histórico e corresponsável pelo seu processo de ensino e aprendizagem. Infelizmente, como professora que sou da EJA, boa parte de minha história na escola pública, nunca recebi formação que me ajudasse a trabalhar com esses alunos. Foi as duras penas para eles e para mim que eu fui me construindo uma professora mais sensível à realidade específica desses alunos.

Atualmente, sei o quanto ainda preciso melhorar, mas o retrato do que já fui me dá possibilidade de uma autoavaliação do hoje mais positiva.

Meus alunos da EJA que participaram da proposta de intervenção fazem parte da turma EIXO FORMATIVO IV B, que é a mais frequente da escola, daí ser esse o segundo motivo pelo qual escolhi essa turma. Em breve, explicarei o primeiro motivo.

São alunos que possuem entre 19 a 54 anos. É uma turma de quinze alunos, embora sejam 33 na caderneta. A maioria dos alunos gosta das aulas, dos professores, demonstra interesse pelos estudos e possui metas e sonhos que desejam realizar. São pessoas de baixa renda. Alguns estão desempregados, outras estão trabalhando e há duas mulheres que são donas de casa. Apenas quatro alunas são mães. Dessas quatro que são mães, três se tornaram mãe na adolescência, sendo esse o motivo que as afastaram da escola. Os demais alunos têm histórias semelhantes que justificam o abandono dos estudos no tempo regular: dificuldades na aprendizagem, desinteresse pelo estudo ou trabalhar para ajudar a família.

Quanto ao perfil da aprendizagem, alguns apresentam dificuldade para ler, decodificar os textos e apresentam dificuldade para interpretar, justificar uma informação presente no texto, inferir tendo em vista as pistas do texto, explicar e principalmente comparar, relacionar informações iguais em textos diferentes ou estabelecer relação entre diferentes informações de um mesmo texto. Também apresentam um repertório vocabular parco, muitos desvios da norma padrão na escrita e muitas dificuldades para desenvolver um texto.

Por muito tempo, eles queriam que as aulas de Língua Portuguesa fossem apenas um “despejo” de regras gramaticais no quadro, considerando que escrever a noite inteira significaria a garantia de uma boa aula. Se eu levasse textos para lermos, discutir as ideias, apresentar uma atividade que os permitisse um diálogo com o texto, eles diziam que não havia sido dado assunto. Mesmo que eu explicasse, conscientizasse, fizesse a etapa da sensibilização da leitura, embora tudo isso, eles ainda desconfiavam de que essa era uma forma que eu tinha de não escrever todo o quadro, como eles queriam. Cansei de ouvir de uma aluna “Vai dar aula não é, bonita? Agora todo dia é isso texto, texto! Assim é fácil!”

Eu percebia que alguns gostavam dos textos, das rodas de conversas, das propostas das atividades, mas se deixavam contaminar pelos outros que consideravam que aquilo não fosse aula que lhes garantissem aprendizagem real em Língua Portuguesa. Eles queriam regras gramaticais. Essas convicções dos alunos da EJA estavam baseadas numa concepção de saber linguístico desvinculada do uso da linguagem. Mas essa ideia foi diminuindo aos poucos, uma vez que nunca desisti

de conscientizá-los de que o objeto de estudo de nossas aulas era a linguagem e seu uso social, logo, o texto tinha que ser o centro de nossas aulas.

Eu acompanho essa turma desde 2015, por essa razão, há uma relação de proximidade, confiança, inclusive para as duras reclamações. É uma turma muito unida e gosta de reclamar de tudo: o ventilador que quebra, reclama se reunimos duas turmas (quando há apenas três alunos na turma B, os professores costumam reunir as turmas. Caso não adiantemos, esses poucos alunos irão embora), reclamam da merenda, reclamam do tamanho da prova, se atividade tem texto “grande”, do atraso do professor, enfim, eles gostam muito de reclamar. Quase sempre suas reclamações têm fundamento e consistência, mas eles não sabiam como reclamar. Alguns gritavam, falavam de modo desrespeitoso ou culpavam pessoas que não tinham relação com a demanda que eles traziam. Esse modo de reclamar, esse não saber reclamar, reivindicar seus direitos precisava ser reelaborado. E por terem esse perfil de reivindicar, reclamar pelo que queriam, é que os escolhi para colocar em prática minha intervenção. Eles tinham a consciência de classe.

De acordo com Paulo Freire, essa é uma questão muito importante e que fundamenta o sentido de existir da escola: a formação deve ser tanto para o trabalho como para a vida, para a cidadania plena, para a conscientização de que o estudante deve ter uma participação ativa na vida política da sociedade. É preciso cada vez mais que a escola proponha atividades, projetos queensem o sujeito em sua amplitude, que promova sua autonomia, protagonismo e sua capacidade de decidir e de ser transformador da realidade, radicalmente contrário ao determinismo imposto pela hegemonia (FREIRE, 2011).

2.5 O contexto e a escolha da proposta

Certeza é quando a ideia cansa de procurar e para.
(Adriana Falcão, Mania de Explicação)

Na frente da escola há um lixão. Um lixão que exala um odor horrível na comunidade e, assim, chega na escola e em algumas dependências que ficam próximas dele.

Ocorre que nós professores e funcionários sempre nos queixamos desse lixão. É desagradável já na rua do colégio se deparar com um monte de lixo, mosca, mosquitos, ratos, cachorro, urubu em cima do lixo. Seria horrível esse cenário em um

lugar bem afastado do centro da cidade, imagine bem na frente de uma escola. Muitas vezes (e ainda faço isso, infelizmente) cheguei a tapar o nariz ou prender a respiração para não sentir aquele mal cheiro e não vomitar o lanche que acabara de fazer antes de enfrentar o terceiro turno de aula do dia. Era uma sensação terrível de enjoo.

Figura 7 – Na frente da escola, situação caótica causada pelo lixo, que é jogado pelos moradores da comunidade: ratos, mau cheiro, mosquitos, moscas etc.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em 2014, quando era recém-chegada à escola, eu sempre perguntava aos alunos o porquê desse lixão bem na frente da escola. Alguns explicavam que era por culpa dos moradores que não tinham educação e jogavam o lixo no chão. Outros culpavam o Poder Público por não fazer a coleta do lixo diariamente, porém outros contra-argumentavam que, mesmo o caminhão do lixo passando, as pessoas jogavam lixo no terreno baldio no horário inadequado o que perpetuava o problema. Enfim, não estavam nítidas as razões do problema.

Entre nós professores, perguntava-nos por que a direção da escola não fazia nada a respeito dessa situação. Nas reuniões também sempre colocávamos essa questão, mas a Direção escolar também apresentava suas justificativas que a eximia da responsabilidade que com certeza era de algum órgão público, mas que também era da comunidade e a comunidade também era nós. Na verdade, sempre perguntávamos de quem era a culpa como se nós também não fizéssemos parte dessa comunidade, mesmo que algumas horas da noite.

Mas, enfim, de tanto essa ser a nossa rotina, desde o ano de 2014 fui me acostumando com o sentimento de impotência que todos tinham em relação ao lixão. Afinal, o que podíamos fazer? Nada.

Em alguns momentos, alguns vereadores foram acionados para resolver o problema, mas, efetivamente, nada mudou. Já presenciávamos momentos de limpeza do terreno, porém a situação logo voltava ao seu *status quo ante*.

Em 2017, durante a semana pedagógica, a nossa equipe docente definiu o projeto interdisciplinar, que seria “Viva a Comunidade, Comunidade Viva”, que já foi abordado anteriormente. Tendo em vista o tema, eu já começava a pensar em, além das atividades interdisciplinares, trabalhar com os alunos relatos pessoais, memórias, depoimentos que fizessem uma construção da história da comunidade. Dois meses depois dessa semana pedagógica, começaram as aulas do PROFLETRAS e soube que era preciso fazer uma proposta de intervenção pedagógica, em relação ao ensino de língua materna, com meus alunos.

Lembro-me das palavras da professora Alvanita que nos orientava a realizar logo neste mesmo ano a ação.

Eu pensei em várias ideias, mas foi em um desses dias em que o lixão estava mais terrível que os outros dias que a escolha aconteceu.

Era uma noite de intenso calor, o céu coberto de nuvens, com certeza iria chover, chover muito. Ocorre que enquanto não chovia, o lixão, que estava superlotado, fazia exalar um odor horrendo. Na turma Eixo Formativo IV A, eu estava falando sobre uma das etapas do Projeto Interdisciplinar, quando uma aluna falou: “Professora, o projeto não deveria ser sobre a comunidade não. Pra que a gente vai estudar nossa comunidade, se o povo daqui é tudo porco. Olha a situação desse lixo, professora. Pelo amor de Deus. Quero visitar outros bairros não esse que é uma porcaria!”. Após essa fala, foram surgindo outras que também demonstravam a mesma indignação contra o lixo na frente da escola, contra os moradores que não têm consciência e jogam lixo na rua, que ninguém também faz nada, que a escola não conscientiza os alunos que poderiam conscientizar os familiares e amigos...

Naquele momento, não tive dúvida de que essa situação era uma boa motivação para envolver os alunos no mundo das campanhas comunitárias. A partir dessa motivação, o projeto de intervenção seria realizar uma sequência didática de **produção de leitura e escrita de campanhas comunitárias** – análise das “características estáveis” do gênero, suas condições de produção, seus contextos,

situações, intenção comunicativa, sua linguagem, suportes e veículos de comunicação onde as campanhas comumente são publicadas, a linguagem não verbal com presença marcante nesses textos, suas ideologias. No entanto, também seria uma proposta que fomentasse debates sobre participação social, cidadania e direitos sociais.

Naquele mesmo momento em que tive essa ideia, já fui sondando a turma: Em vez de perguntar o que os outros não fazem, por que vocês não pensam em uma ação que vocês poderiam fazer? Quem tem realmente o dever de resolver esse problema, a população ou o Poder Público? Um ou outro ou os dois? Qual melhor forma de conseguir a solução, por meio de punição ou de conscientização? Como promover essa conscientização? Por que o Poder Público não cria um espaço de lazer nesse terreno? De quem é esse terreno?

Nesse diálogo inicial, eu já estava desenhando a nossa proposta de intervenção e eles nem sabiam... Passamos toda a aula fazendo elucubrações e criando hipóteses sobre o assunto.

Depois de fazer um esboço das ideias iniciais, conversei com alguns colegas do Victor Civita e outros de Língua Portuguesa da escola particular que foram me ajudando a ter outras ideias, fortalecendo, assim, a minha proposta. O costume de sempre trabalhar em grupo, nos pares, não me deixava seguir adiante sem antes falar com esses colegas, amigos de uma vida profissional que não admite carreira solo.

Partilhei a ideia também com a coordenadora e a vice que consideraram a ação bastante pertinente e relacionada ao tema do projeto interdisciplinar.

Eu estava feliz, pois eu já tinha trabalhado o gênero textual anúncio publicitário no ano anterior com eles e foi uma experiência muito boa. Eles gostavam muito de analisar os anúncios publicitários que eu levava, inclusive em vídeo. Alguns anúncios eram antigos, outros eram do momento atual, logo, o interesse era imediato. Além de fazer produção de leitura, tendo em vista a perspectiva da enunciação do discurso (as condições de produção do anúncio), discutíamos sobre propaganda enganosa e abusiva, a linguagem da sedução do discurso publicitário e a força argumentativa das imagens dos anúncios. Por ser um texto multimodal, geralmente criativo, com poucas palavras, de fácil compreensão (segundo eles, esse é um critério, embora saibamos que não seja bem assim), que eles às vezes já conhecem por meio das mídias, era um gênero textual que eles tinham interesse.

Embora o anúncio publicitário e a campanha comunitária sejam gêneros muito parecidos, já que são multimodais, argumentativos, textos do campo publicitário, geralmente têm o mesmo suporte e veículo de publicação, há diferenças entre eles. Assim, eu iria de forma espiral – como propõem os marcos normativos quando dispõem sobre o ensino de língua – ampliar as habilidades dos alunos em relação ao tipo textual argumentativo.

Como já abordado, a maioria dos estudantes da EJA tem dificuldade em compreender, inferir informações a partir de uma pista do texto, interpretar a partir de elementos extratextuais e dificuldades para escrever. A partir desta proposta de intervenção, eu iria proporcionar mais leitura; criticidade; análise das condições de produção do texto; análise de algumas pistas linguísticas como construtores de sentido do texto; análise das escolhas lexicais e os efeitos de sentidos que essas escolhas atribuem ao contexto; produções textuais pautadas em uma situação real, que atenderiam a uma função social do gênero discursivo em estudo.

O importante é que agora eu tinha certeza da proposta de intervenção. Uma proposta que partia do contexto dos meus alunos e que considerava o desejo deles em solucionar um problema. A minha ideia já podia descansar e parar de procurar (FALCÃO, 2011).

3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

3.1 O problema

O objeto de estudo do meu projeto de intervenção é uma sequência didática de produção de leitura e de produção de texto do gênero discursivo campanhas comunitárias. Além disso, é também objeto deste projeto uma análise linguística e reflexiva que se preocupa em auxiliar os alunos a dominar recursos linguísticos e a refletir sobre em que medida certas palavras, expressões, construções e estratégias discursivas podem ser mais ou menos adequadas ao projeto de dizer das campanhas comunitárias, ajudando na ampliação das capacidades de leitura e na produção textual dos alunos da EJA.

As campanhas comunitárias são gêneros discursivos que atuam no campo da publicidade e têm a intenção de persuadir/seduzir/sensibilizar os leitores a comprar produtos ou a aderir comportamentos em prol do bem-estar social (BOFF, KOCHÉ, MARINELLO, 2014). Elas podem, ainda, alertar a população para denunciar violações aos direitos humanos ou ao meio ambiente.

São textos de fácil circulação, compreensão, que exploram múltiplas linguagens, que estão presentes no cotidiano dos estudantes e que possuem uma importante função social – uma vez que provocam para uma atuação no meio onde vivem. Além disso, são textos de caráter injuntivo que têm a função de instruir, orientar e explicar para os leitores sobre um tema importante para a comunidade.

É importante destacar que as campanhas comunitárias são produzidas a partir de um contexto e situação bastante fortes e delimitados, pois surgem através da detecção de algum problema, ou seja, uma demanda que aparece na comunidade (seja no campo social, político, cultural, saúde, educação, etc.). Um exemplo disso são as campanhas que denunciam o trabalho infantil, maus-tratos aos idosos e às crianças, campanha contra o *bullying*, tráfico de animais, dentre outros. Nesse aspecto, esses gêneros também estão no campo das práticas sociais político-cidadãs. Portanto, a campanha comunitária é um gênero de grande relevância social, pois mobiliza e ajuda a população a ser mais consciente dos seus direitos e deveres. Auxilia a população a beneficiar a vida da comunidade, mas também de se posicionar criticamente a respeito das ideias subentendidas, implícitas e que representam mecanismo de controle e de alienação social.

A partir do contexto do aluno, de sua realidade local e de seu desejo de resolver um problema real, a aula de língua materna vai possibilitar que ele pense de que modo a leitura, a análise reflexiva da língua e a escrita de campanhas comunitárias podem auxiliá-los a ter consciência de que eles podem mobilizar as pessoas do bairro a não jogar lixo na frente da escola.

3.2 Objetivos

Desse modo, o projeto de intervenção tem como objetivo promover uma aprendizagem emancipatória ao analisar direitos sociais, civis e políticos, presentes nas campanhas comunitárias, pois proporcionará a esses indivíduos práticas sociais de leituras efetivas, ampliação de leitura de mundo, autonomia no debate crítico sobre o local onde vivem, e maior participação cidadã em sua sociedade. Pode-se destacar também o objetivo de debater sobre os discursos implícitos que podem estar por trás de uma campanha comunitária promovida pelo Poder Público: Será que a intenção da Administração Pública é, de fato, pedir o apoio da população para ajudar a resolver um problema que é da responsabilidade da própria Administração Pública? Ou seria transferência de uma responsabilidade, que é do Estado, para a sociedade? Ao refletir sobre essas questões e outras que envolvem os interesses políticos e ideológicos que se constroem a partir dos discursos publicitários, o ensino de Língua Portuguesa é utilizado como meio de conscientização para a liberdade. Ao refletir sobre o que diz as campanhas comunitárias, por que diz, para quem diz e quais ideologias e direitos sociais e humanos estão presentes nesses discursos, o estudante da EJA tem a oportunidade de pensar sobre o meio onde vive, construindo conhecimentos que o permitirão sair da condição de sujeito passivo e ingênuo para um sujeito mais crítico, que é capaz de conquistar sua própria destinação histórica (FREIRE, 2011).

3.3 Justificativa

Ao analisar campanhas comunitárias diversas, a intenção também foi proporcionar ao estudante da EJA mais conhecimento sobre seus direitos. Por querer sempre aliar os conhecimentos pertinentes do ensino de Língua Portuguesa aos conhecimentos relacionados ao campo do Direito, é que escolhi as campanhas comunitárias. Escolhi campanhas locais, regionais, nacionais e de contextos

internacionais que tinham como locutor ou Poder Público ou uma instituição não governamental, como as ONGs. As campanhas escolhidas comumente se referiam a um tema relacionado a uma política pública que deveria estar presente na sociedade, e de certa forma não estava, ou estavam regulando um comportamento, um dever ser social cuja violação constitui uma infração à lei. Tendo por base essas escolhas, eu pretendi debater questões éticas, morais e de interesse público, possibilitando que esse sujeito da EJA apurasse o seu olhar para problemas locais e universais causados por comportamentos de pessoas que vivem tanto perto (mesmo local e região) como distante dele (outros estados e até outros países).

A Educação tem a função social mais preciosa de uma sociedade e a mais cara para ordenamento jurídico: preparar o cidadão para o exercício da cidadania, para o convívio em comunidade. Para alcançar tal objetivo, a escola precisa promover o conhecimento cognitivo e socioemocional e a capacidade de agir dos estudantes, viabilizando a construção de competências para pensar e intervir junto à sociedade, transformando os índices da sua própria qualidade de vida.

Por todos esses aspectos, é que uma análise linguístico-discursiva das campanhas comunitárias é uma intervenção pedagógica necessária, adequada e importante para promover letramentos para alunos da EJA, pois, além de proporcionar práticas sociais de leitura visando a formação de um leitor consciente e crítico, pretende gerar transformação significativa na vida desses educandos, propiciando um debate também sobre direitos, ética, moral e interesse público.

É uma intervenção que possibilita, por meio da análise linguística e discursiva de campanhas comunitárias, a prática de uma educação libertadora, emancipatória, assim como deve ser a educação de jovens e adultos.

3.4 Metodologia

Este trabalho, inicialmente, teve como método uma pesquisa exploratória com os alunos da EJA do Colégio Estadual Victor Civita, do Eixo Formativo IV, que objetivou a formulação de hipóteses sobre interesses desses estudantes sobre os problemas sociais que mais são opressores e causadores de exclusão social em sua comunidade.

Desse ponto inicial, a pesquisa avançou para levantamento do conhecimento prévio dos estudantes sobre ações públicas que visavam o combate desses

problemas, bem como outros dispositivos de enfrentamento não formais que igualmente buscam sanar esses conflitos. A etapa seguinte do projeto envolveu o estudo de conteúdos bibliográficos que forneceram suporte teórico para o desenvolvimento da intervenção e, assim, a persecução dos objetivos do projeto de pesquisa. Nesse sentido, esse estudo voltou sua atenção, em especial, à compreensão da importância da produção de leitura e escrita das campanhas comunitárias para a sociedade, a fim de confirmar a importância da proposta.

Dessa forma, produzi uma sequência didática que tinha a intenção de desenvolver uma prática social situada e real de leitura, análise e produção de campanhas comunitárias.

Para fundamentar a pesquisa, dialoguei com alguns teóricos.

A concepção da filosofia da linguagem (BAKHTIN, 2014); a criticidade do sujeito, pedagogia do oprimido, educação como prática da liberdade (FREIRE 1991, 2002, 2011, 2016); os estudos sobre pensamento, linguagem e aprendizagem (VYGOTSKY, 2008); linguística textual (KOCH, 2010; MARCUSCHI, 2008, 2012); sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011); estratégias de leitura (KLEIMAN, 2016; SOLÉ, 1998); multiletramentos e gêneros discursivos (ROJO, BARBOSA, 2015), multiletramento social (STREET, 2014); textos multimodais (RIBEIRO, 2016), textualidade (ANTUNES, 2007), intertextualidade (BAKHTIN, 2014; GONÇALVES, 2017).

3.5 Embasamento Teórico

Tendo em vista a concepção de linguagem, a proposta baseou-se nos estudos propostos por Mikhail Bakhtin, cuja compreensão a respeito da língua se dá por meio da interação. De acordo com referido autor, o fenômeno social da interação verbal, que ocorre por meio de enunciações, constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2014). Logo, segundo Bakhtin, toda palavra comporta duas faces: ela procede de alguém e dirige-se a alguém, toda palavra é produto da interação locutor-ouvinte. Toda palavra é dialógica, porque pressupõe o outro, que é destinatário, a quem ajusto minha fala, de quem antecipo reações e mobilizo estratégias, o outro que é ainda o outro discurso (ou outros discursos) que perpassa, cruza, se entrelaça com a minha fala como numa teia, numa relação interdiscursiva.

Por essa ótica, as campanhas, um gênero discursivo, são a exteriorização, esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra, são atos de fala situada, é o próprio lugar da interação, e os interlocutores (locutor e locutário) são sujeitos ativos. A produção de leitura das campanhas comunitárias trabalhadas nesta proposta de intervenção constitui-se - como atividade de produção de linguagem interativa - uma ação complexa de produção de sentidos, que se realiza através de um processamento textual estratégico, que implica a mobilização on-line de diversos conhecimentos (KOCH, 2010). Nesse sentido, por ser as campanhas uma atividade interativa, sua atribuição de sentido será realizada através de estratégias cognitivas, interacionais e textualizadoras. Essas, por sua vez, realizam-se com base nos conhecimentos linguísticos presentes na superficialidade dessas campanhas comunitárias (escolha lexical, organização do material linguístico, usos de meios coesivos), na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um amplo conhecimento de saberes, conhecimento de mundo (enciclopédico), como também a sua reconstrução (por meio das inferências) – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (BAKHTIN, 2014).

Assim, a intenção é evidenciar que as campanhas comunitárias trabalhadas nesta proposta de intervenção foram concebidas como uso com finalidades comunicativas e expressivas, consideradas manifestações da cultura. Nesse sentido, elas não são espécies nem tampouco modalidade de composição; contudo, são dispositivos de troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos, pensados dentro de uma dimensão espaciotemporal.

A fim de tratar sobre os aspectos ideológicos das campanhas comunitárias, vale destacar os estudos de Bakhtin, em seu livro assinado por Voloshinov “Marxismo e filosofia da linguagem”. A concepção de ideologia, segundo Bakhtin, é construída no movimento entre ideias relativamente instáveis e ideias relativamente estáveis, que também estão presentes na concepção de signo. Ao analisar com os alunos as campanhas, foi preciso propor estratégias de leitura de metacognição e cognição para que eles percebessem como os signos carregam ideologias. A respeito do signo e ideologia, vale destacar as palavras Bakhtin:

Todo signo é ideológico, a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. [...] Só a dialética pode resolver a contradição aparente entre a unicidade e a

pluralidade da significação. O signo é, por natureza, vivo e móvel, plurivalente; a classe dominante tem interesse em torná-lo monovalente (BAKHTIN, 2014, p.15).

Os signos presentes nas campanhas comunitárias constituem aquilo que Bakhtin denominou de universos dos signos e estes apresentam seus pontos de vista, pois apresentam a realidade a partir de um lugar valorativo. E creio que a importância desta proposta de intervenção também se dê aqui quando justamente ela promoveu uma análise desses signos com intuito de identificar os pontos de vista desses signos, a partir de um determinado contexto, de uma determinada intenção discursiva, a partir de um lugar valorativo, revelando se a realidade apresentada é verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo trabalhado coincidir com o domínio do ideológico (BAKHTIN, 2014).

Ao trabalhar com os alunos essas campanhas, na perspectiva da interação apresentada por Bakhtin, era preciso fazê-los perceber que os discursos das campanhas eram enunciados carregados de ideologias. Era preciso que eles tivessem uma postura de dialogar com esses enunciados, tomando consciência da atitude responsiva, que é a atitude instantânea do leitor para com a significação do discurso emitido pelo locutor. Era preciso que eles, através de estratégias que eu fosse criando de cognição e metacognição, conseguissem adotar conscientemente uma discordância ou concordância do que estavam lendo, preparando-se para uma resposta ou para uma reação. Mesmo que essa não fosse imediata, sabia que a leitura a ser feita com os estudantes deveria posteriormente provocar mudanças em seu discurso (BAKHTIN, 2014). Nesse sentido, é válido destacar que nos atos de linguagem, e, neste caso, nas campanhas comunitárias, o locutor espera não apenas uma compreensão passiva do ouvinte, mas uma atitude responsiva ativa, por meio da qual ele concorda e/ou polemiza com ele ou não, adere à opinião proposta na campanha, executa a ordem presente na campanha, dando, enfim, continuidade ao processo de interação verbal, formado por uma corrente ininterrupta e complexa de enunciados (BAKHTIN, 2014). Em síntese, ao ler as campanhas comunitárias, o aluno da EJA, além de dialogar com o discurso desse texto, terá que ter uma compreensão responsiva ativa, uma vez que os atos de fala (as campanhas) terão como intenção influenciar o seu leitor e com certeza espera desse leitor uma mudança de postura em relação ao problema abordado.

Para que esse trabalho realmente despertasse a compreensão responsiva do sujeito da EJA diante dos textos, tornando-o um leitor-aprendiz mais experiente, foi preciso colocar habilmente diante dele questões que pudessem facilitar a compreensão do discurso, aclarar os mecanismos de convencimento utilizados na linha argumentativa ou ainda estabelecer uma ponte entre a possível ingenuidade desse meu aluno leitor iniciante e a intencionalidade do autor, de forma mais plena a “réplica” ao texto (GONÇALVES, 2017). E essa era uma das questões mais importantes para mim no momento das aulas, pois eu sabia que alguns discursos impostos nas campanhas comunitárias pareciam inocentes, mas camuflavam mecanismos de opressão, ludibriavam a população, perpetuando as relações de poder que a classe dominante mantém com seus dominados que possuem poucos recursos dialógicos para perceber essas imposições. Infelizmente, ao analisar o próprio espaço onde eu fazia essas elucubrações com os meus alunos, eu compreendia que era isso o que o sistema público brasileiro pretende dar aos brasileiros: uma educação das massas. A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente opressor para aqueles que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Educação que, desvestida da roupagem alienante e alienada, seja uma força de mudança e de libertação. Mas a minha opção, mesmo diante daquela sala sem nenhum convite à aprendizagem (sala sem porta, janelas com vidros quebrados, quente, empoeirada; escola sem material didático, sem merenda), era a educação do oprimido em busca da liberdade, mesmo que sempre seja um desafio e nós nem sempre o vencamos. Uma educação para o homem-sujeito (FREIRE, 2011).

Justamente por tomar essa opção, quando as campanhas tinham como locutor o Poder Público, a preocupação era maior, pois era preciso oferecer estratégias de processamento do texto a partir das quais o aluno poderia tirar a venda da ingenuidade e perceber, de fato, a intencionalidade imediata e mediata da Administração Pública: O que esse discurso de fato nos diz sobre nós, a comunidade, o dever do Poder Público de garantir direitos sociais e de se eximir muitas vezes desse dever? É claro que nem todas as campanhas comunitárias promovidas pelo Poder Público poderiam atestar uma intenção subentendida de se eximir de um dever constitucional, era preciso, no entanto, ter também esse olhar ponderado. De todo modo, era preciso promover que o meu aluno leitor-aprendiz passasse a ter condição de ser um coprodutor do texto lido, à medida que fosse atribuindo significação à campanha, preenchendo as “lacunas” deixadas pelo enunciador, a partir de questionamentos

externos à campanha. Tendo em vista essa percepção, é válido destacar o que Bakhtin aborda em sua obra “Marxismo e filosofia da linguagem” a respeito da palavra no contexto das enunciações:

De fato, a forma linguística, como acabamos de mostrar, sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na verdade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2014, p. 98-99).

No que tange à minha responsabilidade como mediadora da aprendizagem do estudante nesse processo, considere importante conduzir a proposta a partir da perspectiva de que o aluno não está isolado no mundo irreal, focado apenas na realidade da escola. E essa intenção primeira está muito presente na escolha do gênero campanha comunitária, que traz várias possibilidades do mundo para a sala de aula, que o desperta para o debate sobre fatos que estão acontecendo no mundo (seja na localidade, em outro estado, no país e no planeta) e sobre os quais o estudante precisa saber para se posicionar sobre.

O sujeito da EJA não está isolado do mundo, ele interage o tempo todo com o meio no decorrer de seu desenvolvimento. E eu precisava potencializar essas interações nas minhas aulas de Língua Portuguesa, e a proposta de intervenção veio justamente como essa possibilidade. Por isso, era minha responsabilidade como mediadora do conhecimento do aluno criar uma proposta que lhe desse condições favoráveis para promover um leitor, um leitor-aprendiz, um leitor crítico; mas que também considerasse toda sua bagagem de conhecimento que ele já trazia consigo.

Nesse sentido, baseei-me no estudo de Lev Vygotsky sobre concepção do desenvolvimento da aprendizagem que se dá por meio da interação social. De acordo com o referido estudioso, entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial está a zona de desenvolvimento proximal, campo intermediário por meio do qual a interação com indivíduos mais experientes possibilitará aprendizados (GONÇALVES, 2017). Como a leitura tem caráter interativo e como meu papel seria de mediadora, foi preciso fomentar na sala de aula uma sequência didática cuja interação não ficasse centrada em mim, porém nesse educando da EJA. Daí, minha preocupação também em promover um material

didático que, conforme aprendi nas aulas de Produção de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa, desenvolvesse uma interação capaz de exercer o papel daquele que também ensina. Vygotsky, no livro “Pensamento e Linguagem”, aborda isso ao afirmar que determinadas situações e a própria linguagem podem exercer a função daquele que ensina. Para ele, a linguagem como sistema simbólico de mediação é um instrumento sofisticado por meio do qual o ser humano estabelece contato com os demais do seu meio. Os signos, matéria-prima da linguagem, têm caráter absolutamente coletivo (VYGOTSKY, 2008). Assim, ao analisar as campanhas comunitárias com os alunos, além de partir do conhecimento prévio deles, era preciso mostrar-lhes que esse gênero textual era um ato da linguagem que fazia parte de uma atividade humana, uma prática social e como tal tem significados, tudo é ideológico e a língua usada é utilizada justamente com esse intuito de produzir sentidos, uma produção de sentidos que é interativa e negociada entre os falantes (MARCUSCHI, 2012).

Portanto, nesse processo de mediadora, cabia a mim possibilitar também as estratégias que iriam permitir ao meu aluno mergulhar no mundo das campanhas comunitárias para apreender sentidos a partir de suas experiências, de seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos (GONÇALVES, 2017).

Como eu promoveria condições em sala de aula para desenvolver a competência leitora de meu aluno? O que é leitura? Que tipo de engajamento intelectual é necessário e em quais pressupostos de cunho social ela se assenta?

Por acreditar que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns, é que foram definidas para esta proposta atividades de leitura, uma progressão de complexidade crescente, em que eu mediaría a sua resolução. Isso permitiría, aos poucos, que os meus alunos fossem redefinindo as atividades para si próprios, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura, que tem como base o estudo e uso de estratégias de compreensão leitora, segundo os pressupostos teóricos de Isabel Solé e Ângela Kleiman. Assim, as atividades de leitura buscam a formação de um leitor ativo que sabe o que lê, por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura (SOLÉ, 1998).

Aprendizagens que iriam se constituindo durante mesmo a interação entre eu e eles na realização da atividade. Assim, eles retomariam o texto e, na retomada, iriam compreendê-lo. Eles estariam construindo, nessa atividade que exige progressão de

complexidade e independência, formando-se leitores, construindo seu próprio saber sobre texto e leitura.

Para que os alunos lessem – no sentido de ler e compreender – as campanhas comunitárias, era preciso considerar a heterogeneidade da turma, construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, definindo tarefas exequíveis, plausíveis e significativas. Por isso, apresentava, antes de todas as aulas que tinham esse intuito, a natureza da atividade, bem como sua importância para aquele processo que estávamos desenvolvendo.

Dessa forma, a concepção de leitura adotada para desenvolver essa proposta de intervenção é a de que leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras e, ao realizá-la, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que fomos criados (KLEIMAN, 2016).

Ao apresentar os textos aos alunos, previamente, eu deveria levar em consideração as suas crenças e seus valores, cogitar os acordos subentendidos e previstos na leitura das campanhas que eu levava. Era preciso demonstrar a importância do gênero discursivo em questão, a sua relevância social, discutir os aspectos sociais implícitos na leitura desse gênero para, a partir dessa premissa, apresentar o texto e com ele dialogar.

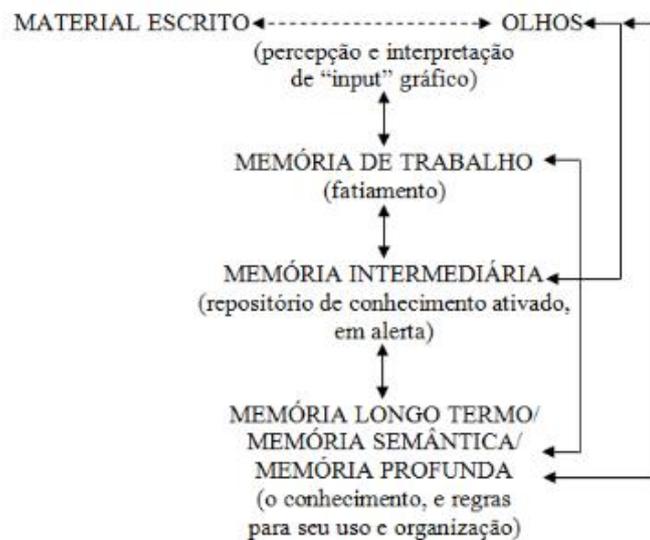
Nesse sentido, são importantes as palavras de Ângela Kleiman (2016, p. 16) em seu livro “Oficina de Leitura”:

[...] a leitura como um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como faculdades, necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória. Nessa dimensão, justifica-se a observação de psicólogos educacionais como Carroll, que dizem que a leitura constitui o processo cognitivo por excelência.

A leitura que será aqui considerada está embasada em modelos já bem definidos sobre como processamos a informação. Esses modelos lidam com os aspectos cognitivos da leitura, aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. E essa atividade vai desde a percepção das letras até o uso do

conhecimento armazenado na memória do estudante quando este vai fazer a leitura do texto. De acordo com Kleiman, conhecimento do aspecto psicológico, cognitivo da leitura é importante porque ele pode nos alertar contra práticas pedagógicas que inibem o desenvolvimento de estratégias adequadas para processar e compreender o texto. Nesse caso, a referida autora apresenta os principais mecanismos engajados no processamento de um texto e que utilizarei como base para minha proposta de leitura das campanhas comunitárias. A figura 8, a seguir, representa de maneira muito objetiva os principais mecanismos engajados no processamento de um texto:

Figura 8 – Principais mecanismos no processamento de um texto



Fonte: KLEIMAN, 2016, p. 47.

De acordo com Kleiman (2016, p. 46-47), “O processamento do objeto é iniciado pelos olhos, que permitem a percepção do material escrito. Esse material passa então a uma memória de trabalho que o organiza em unidades significativas”. Assim, a memória intermediária colabora com a memória de trabalho, uma vez que ela tornaria acessíveis, como num estado de alerta, aqueles conhecimentos preponderantes para a compreensão do texto em estudo, dentre todo o conhecimento que estaria organizado na nossa memória de longo prazo (também chamada de memória semântica profunda).

Ao levar em conta o processamento, a intenção é garantir o desenvolvimento de estratégias flexíveis de leitura que possam permitir uma atividade comunicativa entre o meu aluno e o texto, exigindo de mim comentários, perguntas para que o aluno

focalize o sentido do texto. Propiciar contextos a que o leitor deve recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo em diversos níveis de conhecimento, tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais. Nesse sentido, utilizar duas estratégias: a primeira que vá do conhecimento de mundo para o nível de decodificação da palavra (TOP-DOWN) e outra que começa pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos (BOTTOM-UP).

Na leitura, ocorre um jogo de processamentos ascendentes e descendentes simultâneos na busca do significado. Leitor e texto são importantes, embora o leitor oriente a leitura com os objetivos que deseja alcançar e com as decisões que toma em seu transcurso; as informações que de todo tipo (semânticas, sintáticas, grafofônicas, etc.) integram-se de forma a elaborar uma interpretação pessoal do texto em questão (TEBEROSKY, 2003, p. 24).

Ler as campanhas comunitárias nas aulas vai envolver um processamento do conhecimento linguístico e lexical do aluno (reconhecimento instantâneo de palavras), conhecimento sintático (fatiamento) e conhecimento sintático-semântico (construção de elos coesivos) para compreender o texto. Vai envolver também uma sequência didática que tenha como intuito pretender o ensino de leitura como ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura e como o desenvolvimento das habilidades linguísticas. É preciso ajudar os alunos, a partir dessa prática pedagógica, a alcançar a autonomia leitora que lhes permita dirigir e regular a própria aprendizagem sem a minha presença necessária (TEBEROSKY, 2003).

Entre as diversas perspectivas teóricas de gênero, o presente trabalho fundamentou-se na abordagem sociodiscursiva, difundida pelos estudos do círculo de Bakhtin, os quais focalizam um caráter mais social do que estrutural da linguagem, através de uma teoria crítica do discurso. Assim, tomei como partida as concepções de gênero propostas por Mikhail Bakhtin (2014) e Marcuschi (2008).

De forma preliminar, destaco duas questões primordiais sobre os dois estudiosos. A primeira, é a compreensão defendida por Bakhtin (2014) de que “o ponto de partida para o estudo de língua é o texto”. A aula de Língua Portuguesa, logo, deve ter como objeto central o texto. Seria impensável pensar uma proposta educativa potente que não vislumbrasse o texto como base. Tanto o texto como a língua é o objeto de estudo de todas áreas do conhecimento. A BNCC e os PCN confirmam essa ideia e há boas razões para se ver a língua nessa perspectiva. A segunda questão

refere-se à tese de Marcuschi (2008), para o qual os textos sempre se realizam em gêneros e que cada gênero possui formas próprias de ser entendido. Os gêneros são gerados e formatados pelas práticas sociais, já que todas as ações ou atividades que realizamos em nossa vida corriqueira estão vinculadas aos padrões das práticas sociais que a regem. A teoria está pautada nas investigações dessas práticas humanas e na compreensão dessas práticas. Essas práticas, por sua vez, estão reguladas pela ética nas esferas da família, da sociedade civil e do Estado.

Assim, foi considerada, nessa abordagem do gênero campanha comunitária, a perspectiva dialógica da linguagem, que não tem intenção de destacar apenas a organização material do texto (sua linguagem multimodal, linguagem por vezes informal, sua função apelativa etc.), contudo, tem como pilar considerar o princípio dialógico, construído por meio da interatividade inerente à comunicação humana (as condições de produção da campanha: quem fez, pensando atingir qual público-alvo, quando fez, em qual contexto, o papel dos interlocutores e a situação etc.)

Ao analisar as campanhas comunitárias com os alunos, essa questão das práticas sociais humanas foi muito bem debatida, uma vez que os próprios alunos perceberam, pela necessidade da situação, da intenção discursiva que elas tinham, qual o gênero deveriam selecionar para resolver o problema do lixo na frente da escola. Assim, eles perceberam que o gênero campanha comunitária era formado numa prática social realizada no nosso dia a dia, como vários outros que lidamos (ou não), e que vamos encontrar em espaços diferentes, pois cada gênero se realiza em âmbitos diversos da atividade humana.

Outra questão que merece destaque nesse embasamento é a compreensão de que as práticas sociais são “situadas” em esferas de situações específicas. Isso quer dizer que essas práticas são reguladas por diferentes éticas, o que pode gerar diversas discussões por conta do conflito de interesses das esferas envolvidas. Seria pensar sobre quais valores éticos regem a produção de campanhas comunitárias: o que é moralmente ético e o que não é?

De acordo com Marcuschi (2008), os textos sempre vão existir em forma de gêneros, ou seja, todo texto é um gênero e cada gênero apresenta características específicas. Daí, conceber a ideia defendida pelo referido autor de que os gêneros possuem diferentes formas de organizar as informações linguísticas, de acordo com a finalidade do locutor, o papel dos interlocutores e a situação. E se os gêneros surgem através das práticas sociocomunicativas dos falantes, eles são agrupados a

partir das semelhanças entre a estrutura do texto e seu conteúdo temático. Essas questões, no entanto, não determinam que os gêneros tenham categorias rígidas, uma vez, a depender do objetivo, dos interesses e das situações diversas de comunicação, os gêneros estão em constante transformação.

Essa percepção foi debatida nas aulas quando as diversas campanhas comunitárias apresentadas aos alunos, embora tivessem características estáveis, sofriam variações a depender do contexto temporal de produção, a situação, o suporte de veiculação (se era televisão, rádio, revista, jornal etc.). As campanhas televisivas, por exemplo, da década de 70 são bem diferentes das que são veiculadas nos dias atuais, embora todas sejam consideradas campanhas. A evolução tecnológica digital, as novas formas de comunicação e ideologias trouxeram não apenas outras linguagens como também valores éticos, jurídicos e ideológicos. Em períodos políticos opressores, por exemplo, seria inimaginável incentivar, por meio de campanhas comunitárias financiadas pelo Poder Público, a liberdade de expressão. Portanto, o trabalho na sala de aula também teve a intenção de evidenciar que as campanhas comunitárias foram se modificando, adquirindo novas roupagens e outras finalidades.

Todavia, embora as campanhas comunitárias analisadas na sala de aula pudessem ter suas peculiaridades, era preciso também promover a compreensão de que elas, como todos gêneros discursivos, apresentam três dimensões, as quais são essenciais e indissociáveis: o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo. Portanto,

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Tendo apresentado o arcabouço teórico do ensino de leitura, é preciso mencionar que as campanhas comunitárias são textos comumente multimodais, já que associam toda carga argumentativa nos dois códigos da linguagem: o verbal e o não verbal.

Os alunos, sejam do ensino regular sejam da EJA, dificilmente aprendem a ler textos visuais. Os meus alunos da EJA, por exemplo, costumam dizer que os textos que têm apenas imagens não são textos e ficam em dúvida se tirinhas, anúncios publicitários, charges, mapas, infográficos e campanhas comunitárias – que embora possuam palavras – também sejam considerados textos.

Portanto, foi preciso debater sobre a multimodalidade dos textos. Imagem e palavra são modalidades expressivas, mas são também plenas de possibilidade em si. Durante as aulas, foi preciso mostrar que a modalização das palavras cria efeitos diversos. Da mesma forma, os desenhos alcançam efeitos diferentes.

Como as campanhas tem a intenção de convencer o seu público-alvo a mudar um comportamento ou a tomar uma ação, era preciso criar estratégias de leitura a partir das quais os alunos pudessem perceber a carga argumentativa das imagens, sua relação com a parte verbal, a intenção da escolha de certa imagem e não de outra, a escolha da fonte, do tamanho da letra, diagramação, posição da página. Nesse sentido, destaco as palavras de Ana Elisa Ribeiro (2016, p. 48), que afirma:

Os letramentos semióticos também estão no rol das necessidades atuais relacionadas à cidadania. É cada vez mais importante poder ler e produzir textos “em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética...)” (rojo, 2009: 119). Diante disso, exames como PISA, o Enem e o Saeb abordam uma diversidade de discursos e gêneros textuais, inclusive os multimodais, por meio da apresentação de textos como mapas, gráficos e infográficos. [...] A ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento e de alfabetismo, inclusive multissemióticos.

De acordo com Ana Elisa Ribeiro, o “poder semiótico” das pessoas se amplia, portanto, quando elas sabem que têm variados recursos para expressar algo. Seja com palavras ou imagens, som ou gesto, a formatação; seja com cores ou vocabulário, elas precisam ganhar intimidade com as linguagens disponíveis, afinal, é preciso pensar qual linguagem (ou quais linguagens) expressa melhor o que se quer dizer (RIBEIRO, 2016). Assim, analisar esses elementos da linguagem não verbal ajudaria os alunos a construir uma leitura, percebendo ideologias, intencionalidades, ideia de parcialidade ou imparcialidade em relação a um determinado assunto, enfim, uma infinidade de possibilidades.

3.6 Etapas

No mês de junho de 2017 iniciei o projeto de intervenção no colégio Victor Civita. A escola vivia um projeto interdisciplinar “Viva a comunidade, comunidade viva”. A partir do qual a escola tinha que lançar seu olhar para a própria comunidade. Nesse contexto, a inquietação dos alunos em relação ao lixo local foi o problema para promover uma sequência didática de escrita e produção de leitura do gênero discursivo campanha comunitária. Nesse sentido, os estudos de Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz, no artigo “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, foram essenciais. A noção de sequência didática adotada neste trabalho baseia-se na definição que esses teóricos apresentam. Segundo eles, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82).

Dessa forma, produzi uma sequência didática que tinha a intenção de desenvolver uma prática social situada e real de leitura, análise e produção de campanhas comunitárias. Por meio do método comparativo, promovi a compreensão sobre como as campanhas comunitárias, ao longo do tempo, em espaços diversos, foram meio de transformação do meio social e, conseqüentemente, meio de participação social.

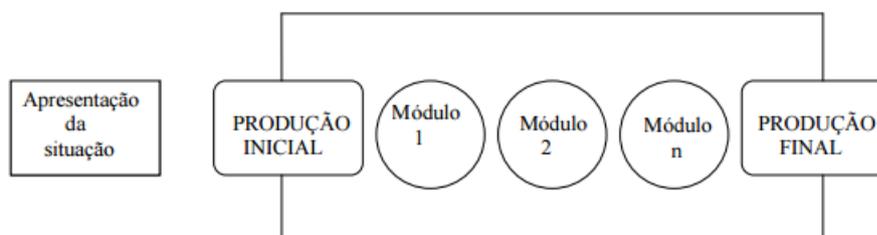
Vale ressaltar o que dispõe um dos documentos oficiais da legislação educacional, os PCN. Tendo por base também os estudos de Dolz e Schneuwly, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientaram a minha prática pedagógica, visando a construção da cidadania como participação social e política dos meus estudantes na sua comunidade. Portanto, esta proposta de intervenção demandará um trabalho com sequência didática centrada nos eixos da produção de leitura e produção textual.

Nessa perspectiva, essa sequência deu-se no trinômio uso, reflexão e uso de e sobre diferentes linguagens como forma de produção, expressão e comunicação das ideias. Ainda mais que essa abordagem originou-se a partir de uma situação real da vida dos alunos, aproximando-se ao máximo das condições reais de leitura e produção do gênero que atenderia à situação e à intenção que esses estudantes tinham.

Vale ressaltar que a sequência didática, ainda de acordo com Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83), “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar

melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. E a sua estrutura de base pode ser representada pelo seguinte esquema:

Figura 9 – Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 83.

Tanto a estrutura quanto o objetivo da sequência didática defendida pelos teóricos foram premissas que tentei buscar e evidenciar na organização das atividades, embora saibamos que o planejamento é flexível e, por algumas vezes, o que foi planejado tomou outro caminho, mas que em nada desvirtuou o objetivo do que se pretendia, ao contrário, tornava-se uma forma de repensar como se dá realmente o processo de ensino e aprendizagem.

No que tange à estrutura apresentada pelos teóricos citados, destaco que esta intervenção apresentou também seus próprios nuances. Assim, ela foi organizada em etapas, que em linhas gerais traziam os seguintes procedimentos: sensibilização do projeto, a apresentação da proposta de intervenção; levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, a leitura de mundo que eles apresentavam sobre o tema; contato inicial com as campanhas comunitárias e com relatos de pessoas da comunidade que diziam sobre a origem do problema analisado; primeira produção do gênero; promoção de pesquisas de campanha comunitária para aprofundar o repertório sobre o gênero. Nesse aspecto, gostaria de fazer uma pausa para explicar que essa atividade de pesquisar não se limitaria a campanhas comunitárias, mas de tudo que estivesse relacionado ao “mundo das campanhas comunitárias”, como veículo de divulgação das campanhas, tipos de campanhas, a atividade do publicitário, saber o que são ONG, e outras siglas que costumam criar campanhas comunitárias (TRT, TST, MEC, MP, TJ, ONU, UNICEF, dentre outras). Após essa breve explicação, retomo a sequência após a produção da pesquisa: produção de leitura de campanhas comunitárias locais, regionais, nacionais e de contexto global;

produção de escrita de uma campanha comunitária; revisão da escrita inicial e reescrita. Por fim, a apresentação da campanha para a comunidade local.

A sequência didática ocorreu em uma unidade que compreendeu nove etapas, descritas a seguir.

3.6.1 Etapa 1: A sensibilização do projeto

Objetivo: Sensibilização do projeto, apresentando a proposta da atividade de intervenção (projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final), levantando o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema.

Tempo: Duas aulas

Desenvolvimento:

Iniciei a aula retomando o diálogo que tivemos dias atrás sobre o lixo que ficava no terreno baldio na frente da escola. Perguntei-lhes novamente sobre o que eles achavam sobre a origem desse lixo, sobre qual seria a solução desse problema e a quem caberia resolvê-lo. Após socializar as respostas, fiz outra pergunta: O que vocês entendem por campanha comunitária? Já ouviram falar sobre? Alguns disseram o que sabiam, outros disseram que não sabiam o que era, outros disseram que sabiam o que era campanha, mas não sabiam o que era campanha comunitária.

Após socializar as falas, transmiti algumas campanhas comunitárias: #BebeuPerdeu – o Beijo (MJSP, 2014), Filme oficial da Campanha do Dia Mundial de Luta contra Aids 2016 (MS, 2016), Anti Alcohol campaign from Québec (ILBP, 2014).

Figura 10 – Campanhas comunitárias, em vídeo, que foram apresentados na sala de aula



Fonte: MJSP, 2014; MS, 2016; ILBP, 2014.

A partir do que foi apresentado, os alunos disseram o que compreenderam sobre o tema dos vídeos, bem como reconheceram o gênero textual em questão, fazendo referência a tantos outros que eles conheciam. Destacaram que, embora desconhecessem o idioma do último vídeo, eles sabiam exatamente sobre o que ele abordava. A escolha dessa campanha em língua estrangeira foi intencional, uma vez que eu desejava demonstrar que o gênero em estudo estava presente no contexto global. Outra intenção era enfatizar a importância da linguagem não verbal na construção de sentido do texto: o estudante poderia compreender o texto, atribuir sentidos ao contexto ao ler as imagens.

Após esse levantamento do conhecimento prévio dos alunos, apresentei a proposta de fazer uma ação contra a prática de jogar lixo no terreno baldio. Perguntei-lhes se a campanha comunitária era um gênero capaz de atender a essa intenção comunicativa? Se a nossa intenção seria atingida se eles fizessem uma campanha comunitária. Ao que eles responderam que sim e ainda se lembraram de campanhas comunitárias que já assistiram na televisão e que os mobilizaram a tomar uma atitude ou mudar um comportamento, como a campanha da Dengue e da Vacinação. Também comentaram sobre uma campanha comunitária que foi apresentada na escola pela Fundação José Silveira sobre o câncer de mama.

Após considerarem possível a realização de campanhas comunitárias, apresentei para eles, num Power point, as etapas desse processo cuja culminância é a produção de campanhas comunitárias para conscientizar a comunidade a mudar sua postura em relação ao lixo local.

3.6.2 Etapa 2: Conhecendo o gênero e a escrita inicial do gênero discursivo

Objetivos: Apresentar o gênero campanha comunitária e promover a escrita inicial do gênero.

Tempo: Quatro aulas

Desenvolvimento:

Apresentei, em um Power Point algumas campanhas locais. Promovi uma atividade oral (roda de conversa), indagando aos alunos sobre a intenção, o público-alvo, o locutor, o tema, a linguagem, o gênero discursivo, a importância das campanhas exibidas.

Figura 11 – Campanhas comunitárias locais exibidas na sala de aula



Fonte: GOVERNO...; MS, 2017; CENTRAL..., 2016-2019.

Figura 12 – Campanhas comunitárias apresentadas na aula



Fonte: PREFEITURA..., [20??]; MS, 2012.

Após a discussão das características observadas pelos alunos, solicitei uma produção de escrita inicial do gênero, a fim de que os alunos lançassem mão de seus conhecimentos prévios sobre esse gênero.

A estrutura de base de uma sequência didática apresentada por Dolz, Schneuwly e Noverraz destaca que após a apresentação do projeto de comunicação – que será realizado “verdadeiramente” na produção final –, a próxima etapa é a

produção inicial. Observe o que os autores afirmam: “No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 86).

Assim, após discutir sobre os temas abordados nas campanhas, bem como refletir sobre a importância dessas campanhas, indaguei: De quem é a responsabilidade pela resolução do problema que esses textos apresentam? Quem tem o dever de resolver o problema apresentado nas campanhas, a população ou o Poder Público? Apenas duas pessoas comentaram que embora a população deve agir diretamente, ao Poder Público cabe fiscalizar e dar condições à população, por exemplo, de descartar corretamente o lixo. Assim, houve ponderações nas falas dos estudantes, ao afirmar que às vezes o Poder Público faz a sua parte e a população não: “Pró, tem gente que sabe que não é para jogar lixo ali e, ainda assim, joga! Que culpa a prefeitura tem disso!”. Então problematizei: “E por que a população não faz?”. Eles responderam: “Por que são mal educados!”. Ao que indaguei novamente: “E a quem cabe ofertar uma educação de qualidade?” Foi, então, que eles perceberam que alguns problemas sociais são cíclicos, e que fazer campanhas é uma forma do governo compensar a falta de educação de qualidade que ele mesmo não oferece à população carente. O discurso de algumas campanhas tentam transferir a responsabilidade de um problema social – que é dever do Estado ou advém de uma omissão do Estado – para a população, como se esta é quem devesse ser responsável pela solução do problema. A partir dessa discussão, refletimos sobre os direitos que estão sendo promovidos nessas campanhas comunitárias: direito ao meio ambiente equilibrado, direito à saúde, segurança e bem-estar. Direitos que o Estado deve promover, antes de mais nada. E que todos têm o dever de cuidar, sobretudo.

Após essas intervenções, solicitei que os alunos produzissem uma campanha comunitária, ou seja, que fizessem uma produção de escrita inicial a partir de seus conhecimentos prévios sobre o gênero em questão.

A maioria dos alunos não demorou muito para me entregar as produções realizadas, pois disseram que fazer uma campanha era muito fácil. Mas diante da percepção dessa maioria, eis que me deparo com um aluno, parado diante da folha, dizendo que era muito difícil pensar em uma frase criativa que despertasse a atenção das pessoas para ajudar os animais (ele queria fazer uma campanha comunitária que incentivasse a adoção de animais domésticos que viviam na rua, como cães e gatos).

“Professora, eu não quero dizer simplesmente “Adote um cão!”. Ao falar isso, alguns da turma começaram a demonstrar impaciência ou surpresa, pois Y (o referido aluno) geralmente faz as atividades sem muita atenção e pretensão. E parecia estranho querer fazer, bem-feita, uma campanha comunitária.

Nesse momento, não quis fazer interferência, pois a intenção era justamente que ele mostrasse que fosse capaz de fazer a campanha comunitária a partir de seu conhecimento prévio sobre o assunto, mesmo que não respeitasse todas as suas características.

Após pensar muito, o aluno me entregou o seu texto e constatei que ele tinha feito uma campanha comunitária adequada, embora, assim como as demais produções, ainda faltavam elementos estruturais de uma campanha comunitária.

Alguns me entregaram alguns rabiscos, de forma muito despreziosa, sem vontade de fazer algo muito elaborado, mas que continham as características do gênero proposto. O que se observa, e é importante pontuar, é que o sucesso parcial nessa escrita (quando eles identificam as características estáveis do gênero) é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. Com base nisso, eu poderia definir o ponto preciso para intervir melhor e o caminho que o aluno ainda teria para percorrer. Assim, a intenção da escrita inicial é motivar tanto a seqüência como o aluno, como advertem Dolz, Schneuwly e Noverraz.

Nesse dia, agendei uma pesquisa temática sobre as campanhas comunitárias: tipos, suporte de veiculação e tudo que estiver relacionado ao “mundo das campanhas comunitárias”.

3.6.3 Etapa 3: Investigando o gênero discursivo

Objetivo: Socializar as pesquisas entre os alunos, promovendo uma atividade em que eles expressem o que pesquisaram.

Tempo: Duas aulas

Desenvolvimento:

Para essa aula, arrumei as cadeiras da sala em grupos.

Antes de eles trabalharem em grupo, eu lhes indaguei sobre o que eles tinham pesquisado. Um boa parte da turma nada trouxe. Não fizeram a pesquisa. Daqueles

que trouxeram, apenas alguns quiseram se manifestar ao que disseram que não encontraram campanhas comunitárias no jornal (“Um absurdo!”) e só havia conseguido pela internet (teve que pedir à secretária da escola para imprimir). Outros encontraram em revista e alguns salvaram a imagem num aplicativo de rede social e disseram que não tiveram como imprimir.

A partir dessa socialização, propus uma atividade em que eles expressem – de modo criativo – o que aprenderam com a pesquisa (montagem de cartazes, murais, etc.): o objetivo do gênero textual, suporte de veiculação, prováveis leitores, prováveis locutores, dentre outros. Como numa aula de EJA há sempre alunos que não assistiram a aula anterior e como eles não têm uma rotina de fazer agenda, fazer atividade de casa, eu já havia separado alguns materiais.

A turma demonstrou bastante interesse em fazer os cartazes, embora, a equipe cuja aluna tinha trazido as informações no seu *Whatsapp*, quisera fazer essa exposição no mesmo espaço: nas redes sociais. Inicialmente, eu neguei, mas depois percebi que elas estavam usando uma ferramenta digital que já faz parte de um domínio de atuação social, que iria exercer uma prática real de escrita ao divulgar aquela informação (de outra forma) com os colegas e com outras pessoas. Ao exibir os seus trabalhos (apresentação de cartazes, pôsteres), os alunos explicaram o que fizeram.

3.6.4 Etapa 4: Produção de leitura do gênero discursivo

Objetivos:

- Analisar campanhas comunitárias, a fim de identificar suas marcas de textualidade: situacionalidade, intencionalidade, a linguagem, intertextualidade, coerência e coesão.
- Relacionar a escolha da imagem como um argumento que apoia o discurso verbal.
- Identificar as características estáveis do gênero: estrutura, linguagem multimodal, linguagem publicitária, uso dos verbos no modo imperativo, logomarca, slogan, título, dentre outros.

- Promover atividades para realizar produção de leitura (TOP DOWN) de duas campanhas comunitárias (O amor não tem cor, promovida pela OAB-SP, e Cinto de Segurança – criança de 7 anos e meio a 10 anos).
- Extrapolação do tema discutido, promovendo debate e criticidade sobre os temas trabalhados. Quais direitos estão sendo promovidos nessas campanhas? Por que essas campanhas são importantes? Por que elas promovem cidadania?
- Análise do emprego do modo verbal imperativo para a construção de sentido do texto: Por que o modo imperativo é o mais adequado para atender a intenção discursiva da campanha comunitária?
- Analisar o contexto dos gêneros lidos, tendo em vista as condições de produção.

Tempo: Cinco aulas.

Desenvolvimento:

A seguir, apresento a atividade proposta nesta etapa.

Colégio Estadual Victor Civita

Aluno(a)..... EIXO..... DATA...../...../17

Professora: Amanda Neves

Unidade II

ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

Leia as campanhas comunitárias a seguir.



- 1- Qual linguagem, quanto ao nível, foram empregadas na campanha: a linguagem formal ou informal?
- 2- Qual das duas é mais adequada para atingir a intenção do texto? Explique.
- 3- Nos textos, há alguma palavra que você desconhece o significado? Pesquise o significado dessa palavra.
- 4- Releia a frase da primeira campanha: “O amor não tem cor, nem idade!”. Nela, há emprego de linguagem conotativa ou denotativa? Explique.
- 5- Tendo em vista sua resposta anterior, explique a mensagem que tal frase transmite, tendo em vista a intenção do texto.
- 6- Observe a linguagem empregada na segunda campanha: não há presença de termos no sentido conotativo. Explique por que o locutor do texto fez essa opção.
- 7- Quem é o locutor da campanha?
- 8- Qual a importância do locutor na sociedade? É um ente público? Que representa um dos três poderes? É uma associação? Uma ONG?
- 9- Quem é o público-alvo das campanhas analisadas?
- 10- Propósito comunicativo do texto (para que ele foi escrito)?
- 11- Em que situação o texto foi escrito? Qual o contexto de produção?
- 12- Identifique os elementos textuais (elementos de coesão/coerência).
- 13- Identifique o gênero (características, composição, intencionalidade discursiva).
- 14- Na frase “**Adote** essa ideia!”, o verbo em destaque indica uma certeza, uma suposição ou uma ordem?
- 15- Por que esse tipo de verbo é o mais adequado para campanhas comunitárias? Explique.
- 16- Qual a relação que há entre a parte verbal e a parte não verbal dos textos?
- 17- Em sua opinião, o texto teria o mesmo impacto sem a imagem? Por quê?
- 18- A primeira campanha aborda sobre adoção de crianças e a segunda sobre o uso do cinto. Nas duas campanhas comunitárias qual direito é defendido? Pesquise.
- 19- Na primeira campanha, há uma crítica no processo de adoção de crianças. Infira: Que crítica é essa?
- 20- Em sua opinião, as campanhas comunitárias são criativas? São conviventes? Por quê?

Os alunos fizeram a atividade em dupla. Eles responderam-na no tempo de duas aulas, ao que reclamaram muito pelo tamanho da atividade, mas gostaram das campanhas que leram nela.

Na próxima aula, fiz a correção da atividade, fazendo a sua autorregulação, indicando os desvios cometidos, refletindo sobre eles, mas promovendo a reflexão para o acerto.

Corrigi a atividade em três aulas, já que discutimos bastante as questões propostas.

Quanto aos resultados da correção, pude observar que:

- Embora fosse um conteúdo já abordado no ano anterior, e até mesmo neste ano letivo, alguns alunos não conseguiram distinguir linguagem formal e informal e sentido denotativo de sentido conotativo. Tive que retomar esses conteúdos, trazendo explicações e já exemplificando nos dois textos. No entanto, a maior parte dos alunos conseguiu resolver essa questão. Acentuei a força que a linguagem tem, já que determina o discurso, a intenção do que será dito. Assim, o que é dito (e como será dito) é determinado pela intenção do locutor.
- Na questão 2, tive que fazer uma breve abordagem sobre o que significa ONG, Associação e Poder Público.
- Os alunos sentiram muita dúvida para responder à questão sobre situação de contexto, pois não tinham familiaridade com esse termo. Eu havia ficado receosa de usar essa expressão, mas sabia que, ao sentir dúvida, eles me perguntariam. Eu estava ali o tempo todo para fazer a mediação. Com o tempo, eles iriam se apropriar dessas expressões. O importante é que eles alcançaram, depois da intervenção, o que significava “situação” e “contexto”. Perguntei-lhes o que estava acontecendo no Brasil em relação à adoção de crianças: se era mais comum as pessoas adotarem crianças brancas ou negras. E quanto ao cinto de segurança, perguntei-lhes se na atualidade – momento de produção do texto (ano) – tinha muita ocorrência de acidentes no trânsito com vítimas fatais em decorrência do não uso do cinto de segurança. Nesse momento, os alunos falaram bastante. Eles contaram fatos de pessoas próximas que já haviam morrido ou sofrido sequelas em acidentes de carro, por não usarem o cinto de segurança. A discussão avançou para a questão dos ônibus que não possuem cinto de segurança e das pessoas que não gostam

de usar cinto e expõem sua vida e de outras ao risco. Na primeira campanha, os alunos também se posicionaram com severas críticas às pessoas que desejam adotar uma criança, mas que exigem que esta seja branca. Inclusive, pessoas que são negras, mas que se autodenominam “morenas”, também foram citadas por eles como pessoas que evitam adotar crianças negras. Comentamos muito sobre isso, sobre o racismo na sociedade e sobre os mecanismos que temos na lei para combater o preconceito racial e as formas de denúncia. Uma aluna comentou sobre o tráfico de crianças negras (citou exemplo da filha de uma prima que foi “vendida” para um casal de estrangeiros que queria uma criança brasileira).

- Agendei para casa uma pesquisa sobre as sanções para quem pratica o crime de racismo e para quem não usa o cinto de segurança.

3.6.5 *Etapa 5: Sistematizar as características “estáveis” e a estrutura do gênero discursivo campanha comunitária*

Objetivo: Habilitar o estudante a reconhecer as características estáveis e a estrutura composicional de uma campanha comunitária.

Tempo: Três aulas

Desenvolvimento:

A seguir, apresento a atividade proposta nesta etapa.

Colégio Estadual Victor Civita

Aluno(a)..... EIXO..... DATA...../...../17

Professora: Amanda Neves

Unidade II

ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

CAMPANHA COMUNITÁRIA = CIDADANIA

Nesta unidade, analisaremos as campanhas comunitárias. Elas têm por objetivo orientar e esclarecer a população em geral e convencê-la a colaborar com uma determinada causa. Elas podem se referir a um comportamento: jogar lixo no lixo,

não desperdiçar água ou energia elétrica, fazer a coleta seletiva, atravessar na faixa, etc. Podem pedir ajuda solidária da população para resolver um problema: doar agasalhos, brinquedos, sangue, etc. Podem também ser uma campanha relacionada à saúde e à segurança: vacinação, alimentação saudável, parar de fumar, beber e não dirigir. *As campanhas podem alertar a população para denunciar violações aos direitos humanos ou ao meio ambiente, como as campanhas que denunciam o trabalho infantil, maus-tratos aos idosos, às crianças, o bullying, tráfico de animais etc.*

A campanha comunitária é um gênero muito importante, *pois ajuda a população a ser mais consciente dos seus direitos e deveres. Ajuda a população a ter uma vida digna e participativa na sociedade. Esse é o objetivo da campanha: beneficiar a vida da comunidade.*

Ao analisar as campanhas comunitárias, você, aluno da EJA, vai conquistar mais ferramentas para se tornar um cidadão que escreve a própria história.

COMO FAZER A CAMPANHA COMUNITÁRIA?

LINGUAGEM:



Empregue a norma padrão da língua, assim, evite gírias, palavras no diminutivo, que demonstrem intimidade com o leitor. Seu texto deve ser claro, direto e ter frases que despertem a atenção do leitor, como a frase: **“Ser especial é não ter preconceito.”** Empregue palavras que indiquem uma ordem dada diretamente para quem vai ler a campanha. Observe:

Imagem

Título da campanha

Slogan "Digo não à corrupção!" - Frase curta e criativa que desperta a atenção do leitor. A expressão "Digo não" indica ideia imperativa.

Os verbos **CONTRIBUA** e **OBSERVE** indica uma ordem dada ao leitor.

Texto explicativo, que apresenta argumentos sobre o tema da campanha.

Logomarca: assinatura digital da empresa.

PARTES DO TEXTO

A campanha comunitária possui as partes apresentadas a seguir. No entanto, essa regra não é fixa, pode ser que nem todas essas partes estejam presentes ao mesmo tempo em todas as campanhas. Uma campanha pode apresentar outros elementos que não estes que serão demonstrados.

- **Título**

- **Slogan.** Frase curta, objetiva que tem a intenção de despertar a atenção do leitor.

- **Frase curta** com uma ordem dada ao leitor, para que ele mude de comportamento ou adote uma determinada postura.

- **Texto explicativo.** Nele, são apresentados os **argumentos** que vão provar/defender a ideia defendida na campanha.

- **Logomarca.** A marca da empresa que faz a campanha.

- **Imagem.** Importante que seja uma imagem bem impactante e que tenha relação com o assunto da campanha.

MAIS CONTATO COM O GÊNERO

Leia o texto 01 para responder às questões a seguir.

VAGAS ESPECIAIS

ESTA VAGA NÃO É SUA NEM POR UM MINUTINHO!

CAMPANHA PELO RESPEITO À SINALIZAÇÃO A VAGAS RESERVADAS PARA IDOSOS E DEFICIENTES FÍSICOS.

GOVERNO POPULAR DE
ARARAQUARA
DESENVOLVIMENTO PARA TODOS

MUNICÍPIO DE
ARARAQUARA
SPECIALIZAÇÃO

Área Azul
Eletrônica
Araraquara

Disponível em: www.asaprevdf.org Acessado em: 24/06/15

01. Identifique as partes estruturais da campanha comunitária.

02. Qual o objetivo da campanha?

- a) Incentivar as pessoas a não estacionarem o carro nas vagas especiais.
- b) Conscientizar as pessoas sobre a importância de ajudar os idosos.
- c) Criticar as pessoas que não respeitam as vagas especiais.

03. Pode-se afirmar que a imagem está de acordo com o que é dito nas frases? Explique.

04. Geralmente, as pessoas que estacionam os carros nas vagas especiais dão a desculpa que “é só por um minutinho”. Em sua opinião, esse minutinho pode atrapalhar a vida de um

deficiente ou de um idoso que pretende estacionar seu carro na vaga especial? Opine oralmente.

Leia o texto 02 para responder às questões a seguir.

Texto 02



Disponível em: www.casabrazilcomunica.com.br Acessado em: 24/06/15

05. Identifique as partes estruturais da campanha comunitária.

06. Qual o objetivo da campanha?

07. Pode-se afirmar que a imagem está de acordo com o que é dito nas frases? A imagem é criativa? Por quê? Explique.

08. De acordo com as ideias do texto 02, por que é importante combater o mosquito da dengue “faça sol ou faça chuva”?

09. Quais argumentos o autor da campanha utiliza para convencer as pessoas a combater o mosquito da dengue?

- O mosquito da dengue está se reproduzindo e continua transmitindo a doença.
- Para colaborar você só precisa gastar 10 minutos.
- O combate não pode parar.
- Os mosquitos da dengue se reproduzem mesmo na época da seca.
- Faça chuva, faça sol.

Antes de realizar a atividade sobre as características estáveis do gênero campanha comunitária, apresentar um vídeo (uma campanha comunitária sobre os direitos do trabalhador). Antes de passar o vídeo, fazer a etapa de predição, lançando uma pergunta sobre o tema que será abordado na campanha: **O que você sabe sobre direitos trabalhistas? Todo empregado tem direito a todos os direitos trabalhistas? O que o trabalhador deve fazer quando é humilhado pelo patrão? O que fazer quando o empregador não assina a carteira profissional de seu empregado ou deixa de fazer o pagamento devido ou fazer o pagamento na data certa, sempre incorrendo em atrasos?**

Apresentar duas campanhas comunitárias do Ministério Público do Trabalho sobre o tema. Promover discussão sobre o que foi abordado nos vídeos. Em seguida, socializar as respostas dadas.

Figura 13 – Imagens das campanhas comunitárias exibidas na sala de aula



Fonte: SINPOSBA, 2018; MPT, 2016.

Entregar a atividade, apresentada a seguir, que servirá como material didático de consulta para toda unidade. Nele, o aluno sistematizará as características estáveis e a estrutura do gênero campanha comunitária.

3.6.6 Etapa 6: Produção de leitura do gênero discursivo campanha comunitária

Objetivo:

- Analisar os gêneros apresentados aos alunos, tendo em vista as considerações a seguir:
- Habilidades de leitura (informações explícitas): localizar ideias centrais e secundárias do texto, identificar posicionamentos do locutor, compreender informações.
- Habilidades de leitura (informações implícitas): interpretar, inferir, explicar, justificar as informações do texto a partir de pistas linguísticas presentes no texto.
- Análise dos aspectos linguísticos presentes no texto: função da palavra no contexto, como essa palavra auxilia para a construção de sentido do texto (ênfase ao aspecto linguístico a ser trabalhado, identificação das pistas linguísticas mais recorrentes naquele gênero discursivo).

Tempo: Cinco aulas.

Desenvolvimento:

A seguir, a atividade aplicada nesta etapa.

Colégio Estadual Victor Civita

Aluno(a).....

EIXO.....

DATA...../...../17

Professora: Amanda Neves

Unidade II

ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

Leia o texto 01 para responder às questões a seguir.

O texto “Machismo é violência” foi desenvolvido em parceria com o Fórum de Mulheres do Espírito Santo, Estúdio Cosmonauta e Juuz Design, faz parte do projeto “Comunicação pelo fim da violência contra as mulheres”, realizado pelo Olho da Rua, com apoio da Secult/ES.

Em um mundo não tão distante daqui, fêmeas são tratadas como serviços por natureza...

Qualquer semelhança não é mera coincidência. Machismo é violência.

Realização: Parcerias
 olho da rua Fórum de Mulheres COMO MUITA

Apoio
 Funcultura ESPÍRITO SANTO

Disponível em: <https://olhodarua.files.wordpress.com/2013/03/pec3a7a-i-machismo-c3a9-violencia-opc3a7c3a3o-2.jpg> Acessado em: 25/05/17

01. O discurso do texto que está presente no boxe remete a outros discursos existentes em outro gênero. Que gêneros são esses?

02- Por que o locutor fez referência a esse gênero? Eles costumam trazer qual ideia sobre a figura feminina: empoderada, independente, que tem valor na sociedade ou submissa, frágil e dependente do homem?

03- Analise a imagem. O que ela retrata? Como você chegou a essa conclusão?

05- Infira: Por que, provavelmente, o locutor do texto empregou a palavra “fêmea” em vez de “mulher”? Há diferença de sentido nessa escolha? Opine.

06- Sobre o gênero do texto 01, pode-se afirmar que é um / uma
 a) tirinha. b) conto de fadas clássico. c) **campanha comunitária**. d) conto de fadas com transgressão.

07- Identifique, no texto 01, o elemento característico de um conto de fadas, que estão presentes na campanha comunitária.

- a) Presença de elemento mágico.
- b) O fato de narrar sempre uma situação real, por exemplo, o machismo.
- c) A expressão inicial “Em um mundo não tão distante...” típica dos contos de fadas.

08- Ao atribuir sentido(s) ao texto 01, identifique sua intencionalidade discursiva.

- a) Provocar humor, ironizando os contos de fadas.
- b) Relatar um fato de violência contra as serviçais femininas.
- c) Conscientizar o leitor sobre o respeito à mulher, negando o machismo.

09- Quais características abaixo o texto 01 apresenta?

- () É um texto apenas verbal.
- () É um texto multimodal.
- () É um texto apenas não verbal

Justifique sua resposta.

10- Considerando o contexto, ao atribuir sentido(s) à frase “Machismo é violência”, pode-se afirmar:

- I. Elogia a sociedade atual que não consegue respeitar o papel da mulher brasileira.
- II. O desrespeito à mulher é um fato que está presente na sociedade brasileira.
- III. O machismo é uma atitude de desrespeito condenada pelo locutor do texto.
- IV. A sociedade brasileira não pratica a violência contra as mulheres.

São verdadeiras as análises feitas em:

- a) I e II b) I e III c) II e III d) II e IV

Leia o texto 02.



Um ranking que nada orgulha os hamburguenses: Novo Hamburgo é o quinto município com mais tentativas de feminicídio no Estado entre 2013 e 2017, somando 46 casos.

Quando analisados números de homicídios consumados contra mulheres, no período de 2012 a 2017, a cidade ocupa a sexta posição, totalizando 12 ocorrências, conforme dados da Secretaria da Segurança Pública do Rio Grande do Sul. Grande parte desses crimes ocorre no ambiente familiar. Os números alarmantes motivaram a Procuradoria Especial da Mulher de Novo Hamburgo a lançar campanha contra a violência doméstica intitulada "Fale agora ou podem te calar para sempre". A procuradora na Câmara de Vereadores é Patrícia Beck (PPS). Os telefones para denúncias são 3594 0560 e o Disque 180. A Procuradoria Especial da Mulher foi inaugurada em 22 de

Disponível em: <http://www.martinbehrend.com.br/web-files/uploads/noticias/4822/destaque.jpg> Acessado em: 15/05/17

1- Ao atribuir sentidos à linguagem verbal e não verbal do texto 02, responda às questões a seguir.

a- Qual o locutor da campanha comunitária? Qual função esse locutor exerce na sociedade?

b- Qual a intenção discursiva da campanha?

c- Em que contexto, situação, essa campanha comunitária é produzida?

d- Qual situação social a campanha retrata? Por que a imagem é extremamente importante para atribuir sentido ao discurso? Poderíamos compreender de modo eficiente a campanha se esta não tivesse a imagem? Qual função a imagem possui nesse texto 02?

e- A frase "Fale agora ou podem te calar para sempre" faz referência (intertextualidade) a qual outro discurso? Em que contexto ela é usada e com qual intenção?

f- Com qual intenção o locutor fez essa intertextualidade, ou seja, modificou essa frase? Qual mensagem ela transmite?

g- Por que essa frase é adequada para atingir a intencionalidade do locutor do texto?

h- Qual o público-alvo dessa campanha comunitária? Como você chegou a essa conclusão?

i- Por que as expressões "Fale agora", "20%" e "marido" estão em destaque no texto?

j- Por que o emprego do verbo "Fale" é importante para atingir a finalidade do texto?

Leia o texto 03.



Disponível em: <https://i.ytimg.com/vi/cU0jxF2a1Q/maxresdefault.jpg> Acessado em: 15/05/17

2- Ao atribuir sentidos à linguagem verbal e não verbal do texto 03, responda às questões a seguir.

a- Qual o locutor da campanha comunitária? Qual função esse locutor exerce na sociedade?

b- Qual a intenção discursiva da campanha?

c- A campanha é realizada a partir de uma **intertextualidade**. Explique-a, identificando o texto ao qual ela se refere.

d- A expressão “meter a colher” foi empregada no sentido real (denotativo) ou conotativo (figurado)? O que ela significa tanto em um contexto como no outro?

e- A campanha incentiva a mudança de um modo de pensar, uma nova ideologia frente a um problema que sempre existiu na sociedade. Por que, nos dias atuais, a ideologia de que “Em briga de marido e mulher não se deve meter a colher” perde força e se torna equivocada na nossa sociedade?

f- Analise a expressão “É meu dever”. Por que ela recebe destaque no texto?

g- O verbo “é” está no presente, mas não é flexionado no modo imperativo, porém no indicativo. Em sua opinião, ele sugere mais uma ordem ou uma certeza?

DIÁLOGOS DISCURSIVOS

Leia o texto 04 para responder às questões a seguir.



Disponível em: ww.tirinhasonline.com.br Acessado em: 25/05/17

3- Ao atribuir sentidos ao texto 04, julgue as sentenças a seguir como verdadeiras (V) ou falsas (F).

- () A resposta dada por Armandinho é coerente com a expectativa do adulto que lhe fez a pergunta.
- () O texto deixa implícita a ideia de que o machismo é algo ensinado aos filhos, quer dizer, alguns pais educam seus filhos dessa maneira.
- () O texto é, quanto ao gênero, é um cartum, que promove uma crítica às heranças que os pais insistem em deixar para seus filhos.
- () O texto é, quanto ao gênero, uma tirinha, que faz referência ao comportamento preconceituoso que existe em nossa sociedade.
- () O locutor promove, através do humor, uma crítica sobre o comportamento machista.

A sequência correta é: a) FVFVV b) FFFVF c) VVVFF d) VFVfV

Leia o texto 05 para responder às questões a seguir.

NÃO AO MACHISMO - Publicação: 07/04/2017 03:00

“Mexeu com uma, mexeu com todas” não é só um slogan da hora que condena o assédio sexual de um ator a uma figurinista ou o assassinato brutal de uma fisioterapeuta por um comerciante. A advertência vale para todos os casos em que as mulheres são molestadas. O machismo e o patriarcalismo precisam perder urgentemente espaço na sociedade.

O homem que se sente proprietário do sexo oposto é equivocado, desrespeitoso e, no fim das contas, um ser violento. Míope, não enxerga as transformações sociais e ignora os avanços alcançados na luta pela equidade de gênero — grande parte contemplada pela atualização das leis do país. O homem moderno e esclarecido divide com a mulher a construção de uma sociedade com menos desigualdade.

A arrogância e a prepotência de muitos homens fazem que persistam situações nas quais as mulheres têm sido vítimas de constrangimentos e violência no metrô, no ônibus, no trabalho, nas ruas, nas festas, em casa. Hoje, as mulheres não estão dispostas a tolerar nem mesmo o assédio verbal que, com frequência, evolui para o físico e, se nada for feito, chega ao extremo da violência sexual.

Denunciar nas instâncias adequadas (delegacias policiais e Justiça) não é mais reação eventual. A Central de Atendimento à Mulher (Disque 180), do Ministério da Justiça, recebeu, em 2015, 749.024 denúncias — percentual 50% superior ao do ano anterior — sendo 6,24% de assédio sexual no local do trabalho, 15, 24% de exploração sexual e 78,52% de estupro.

O setor público ainda segue em ritmo lento para receptionar e dar as respostas esperadas pelas vítimas. As delegacias especializadas não dispõem de material humano suficiente e capacitado para atender as queixas das mulheres que são violentadas nas ruas, ou no transporte coletivo, ou dentro de casa. A demanda cresce porque elas estão cientes dos seus direitos e dispostas a fazer valer o que diz a lei.

Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/opiniaio/46,97,43,74/2017/04/07/interna_opiniaio,166257/nao-ao-machismo.shtml Acessado em: 15/10/17

4- Comparando os textos 01, 04 e 05, pode-se afirmar que

- a) tratam do mesmo assunto, embora apenas o texto 05 apresente as causas do machismo e a forma como denunciá-lo.
- b) abordam o mesmo tema, embora apenas o texto 04 faça uma crítica ao comportamento machista.
- c) abordam o mesmo assunto e apresentam os mesmos argumentos sobre esse ato desabonador.
- d) não abordam necessariamente o mesmo assunto.

5- O slogan da campanha “Mexeu com uma, mexeu com todas” expressa

- a) a luta das mulheres contra os homens, de modo geral.

- b) os direitos que as mulheres conquistaram ao longo do tempo.
- c) **uma advertência contra todas as atitudes machistas, que precisam ser negadas.**
- d) um grito de guerra de todas as mulheres que são oprimidas pelos seus companheiros violentos e machistas.

6- No texto 05, um argumento que comprova a ideia de que o machismo tem sido muito denunciado deve-se ao fato de

- a) o homem se sentir proprietário do sexo oposto.
- b) os homens constrangerem as mulheres no metrô, no ônibus, no trabalho, nas ruas, nas festas, em casa.
- c) **as mulheres não estarem dispostas a tolerar nem mesmo o assédio verbal.**
- d) as delegacias especializadas não disporem de material humano suficiente e capacitado para atender as queixas das mulheres que são violentadas nas ruas.

Leia o texto 06 para responder às questões a seguir.



7- Ao atribuir sentidos ao texto 06, pode-se inferir (concluir) que

- I – pouquíssimos brasileiros consideram que se as mulheres soubessem se comportar, haveria menos estupros.

II – boa parte dos brasileiros considera que as roupas das mulheres justificam o abuso sexual que elas sofrem.

III – pouquíssimos brasileiros concordam que o homem que bate na esposa deve ir para a cadeia.

IV – A maioria dos brasileiros consideram que as mulheres que apanham do marido devem denunciá-lo.

É(são) verdadeiras apenas:

- a) I b) I e II c) II e IV d) III e IV

Antes de entregar a atividade, eu já tinha arrumado as cadeiras da sala de aula em trio.

Iniciei a aula com as seguintes perguntas: **De quem deve ser a maior responsabilidade de cuidar do filho bebê: da mãe ou do pai? E se esse filho fosse uma adolescente menina? Há trabalhos que apenas os homens podem fazer? Há esportes que as meninas não têm como praticar?**

Após socializar as perguntas, fomos debatendo sobre o assunto que gerou certa controvérsia entre algumas alunas e alunos e, também, entre as próprias alunas. Quando, na metade da discussão, uma aluna falou o nome da expressão “Definir o que é de menino e o que é de menina é machismo!”. Essa foi a deixa para eu começar a perguntar se eles se enxergavam como machistas e o que eles achavam sobre esse tipo de postura.

Após fomentar a discussão, que parecia não ter fim, entreguei a atividade e pedi que eles respondessem com os colegas do trio.

A discussão e a realização da atividade ocorreram no tempo de três aulas.

Ao corrigir, fiz a autorregulação dos desvios, chamando atenção para a existência de recursos expressivos de outro gênero na campanha comunitária: os contos de fadas. Comentei sobre a intenção desse uso, apontado que a ideologia presente nos contos de fadas clássicos é de uma visão machista sobre as mulheres, que sempre as coloca como mulheres frágeis, que necessitam se casar para viverem felizes para sempre, ou que sempre precisam da figura masculina para lhes proteger (Branca de Neve que teve a ajuda dos 7 anões e do príncipe etc.). Foi uma oportunidade para analisarmos as vozes de um discurso social-histórico machista que está presente em outros discursos preexistentes. Esse discurso foi utilizado por essa

campanha como recurso estilístico não apenas para despertar a atenção do leitor como para ser uma forte argumentação de que, embora o tempo tenha passado, esse tipo de postura ainda permanece na sociedade. Daí, a campanha ser concluída com a frase “Qualquer semelhança não é mera coincidência. Machismo é violência.”

Nas demais campanhas comunitárias, o recurso da intertextualidade foi trabalhado com os alunos. Eles já tinham sido apresentados a essa expressão e à sua definição no ano anterior e na unidade I, mas retomei novamente, fazendo a devida explicação sobre o assunto. Eles perceberam o quanto o recurso da intertextualidade é rico e potente para criar um texto criativo, inteligente e que desperta a atenção do leitor. Além de uma frase de uma situação social formal (casamento) houve a desconstrução de um ditado popular “Em briga de marido e mulher ninguém mete a colher!”. Analisamos, também, o uso dos verbos no modo imperativo tão presentes nesse gênero e que são condizentes com a intenção comunicativa do locutor do texto. A força argumentativa das imagens também foi explorada. Os alunos acharam, principalmente, as campanhas 2 e 3 muito criativas.

Na seção de “Diálogos discursivos”, os alunos tiveram a oportunidade de ampliar a discussão temática a partir de outros gêneros discursivos, assim, eles perceberam que há diversas formas de dizer um mesmo tema. Eles tiveram que acessar outras habilidades para lidar com a tirinha, o artigo de opinião e o infográfico. Eles sentiram muita dificuldade para ler o infográfico, principalmente porque não tinham o costume de fazer leituras desse gênero. Após explicar a função das cores e a disposição das informações, como elas deveriam ser lidas, fiz algumas perguntas para checar se eles estavam compreendendo, mas mesmo assim tive que chegar individualmente com quase todos os trios, pois as dúvidas para identificar a informação solicitada eram muitas.

Perguntei-lhes se eles achavam que a prática do machismo podia gerar algum “problema na justiça”. Se a lei proibia esse tipo de postura. Alguns acharam que sim, mas a maioria disse que, como o machismo não era crime, não podia acontecer nada com a pessoa que fosse machista e que, se fosse assim, a cadeia estaria cheia, pois todo mundo era machista. Uma aluna falou que na casa dela todos seriam presos: o avô, a avó, o pai, os tios... Até a mãe!

Para casa, agendei as pesquisas: a Lei do Feminicídio, Lei Maria da Penha e Equidade de Gênero.

3.6.7 Etapa 07: Produção de leitura do gênero discursivo

Objetivo: Promover atividades para realizar produção de leitura de duas campanhas comunitárias.

Tempo: Quatro aulas.

Desenvolvimento:

A seguir, segue a atividade que foi trabalhada nesta etapa da sequência.

Colégio Estadual Victor Civita

Aluno(a).....

EIXO.....

DATA...../...../17

Professora: Amanda Neves

Unidade II

ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

Leia as campanhas comunitárias a seguir.

Campanhas comunitárias no contexto global

WE MUST MAKE THIS A THING OF THE PAST.

Nós temos que fazer disso uma coisa do passado.

Contribua com Save the Children: uma organização não governamental de defesa dos direitos da criança no mundo.

Save the Children

Se o gelo derreter, todos cairamos.
Cuide do planeta!

WWF

- 1- A palavra “Isso”, na primeira campanha”, refere-se a quem ou que situação?
- 2- Que efeito de sentido a palavra “Se” confere ao texto 02?
- 3- O que a imagem das campanhas retratam? Explique o que cada uma delas sugere. Interprete-as.
- 4- Analise o emprego do modo verbal imperativo para a construção de sentido dos dois textos (contribua e cuide). Por que o modo imperativo é o mais adequado para atender a intenção discursiva das campanhas comunitárias?
- 5- Identifique a logomarca do locutor dos textos.
- 6- Reflita sobre problemas sociais denunciados nas campanhas. Em seguida, responda às questões a seguir:
 - a- Por que nem todos têm acesso à água potável?
 - b- A quem interessa perpetuar a desigualdade social?
 - c- Quem mais sofre com tais problemas e por que sofre?
 - d- Quem deveria resolver esse problema?
 - d- O que a sociedade civil pode fazer?
 - e- Por que é preciso promover uma conscientização sobre o consumo consciente?
 - f- Por que uma ação local tem repercussão global?
 - g- Em que consiste os 5 Rs?
 - h- O que deve ser feito para combater o aquecimento global? O Poder Público tem feito sua parte? E a sociedade?
 - i- Quais direitos estão sendo promovidos nessas campanhas?

Nesta aula, arrumei a sala em semicírculo e separei algumas campanhas comunitárias para os alunos assistirem. Algumas até mais longas do que o normal, com intenção de serem mais explicativas, como a campanha “Por Mais Tempo - Um novo olhar sobre o Câncer de Mama Metastático”, que tem vários vídeos e tem característica de documentário. Apresentei, também, outras campanhas comunitárias de contextos globais (da *Save the children* e da WWF). Passei ainda mais quatro campanhas: vacinação da gripe (idosos), trabalho infantil do MPT da Paraíba “Chega de trabalho infantil!”, trabalho infantil do TST e Trabalho Infantil 2015 – Lixão do MPT.

Eles gostaram muito de assistir aos vídeos, alguns se comoveram com a campanha “Por mais tempo”. De modo geral, eles ficaram impactados com a

mensagem da campanha do trabalho infantil e fizeram vários comentários, relacionando os vídeos a situações de sua vida ou de algum conhecido.

Discutimos sobre as características estáveis do gênero: sua intencionalidade discursiva; as escolhas lexicais como “denuncie”, “chega” e “lute”; interlocutores; contexto situacional; a imagem, como ela se apresenta, sua relação com o que é dito no texto e seus efeitos de sentido no contexto.

Em seguida, fizemos extrapolações para o tema dos textos. Perguntei se eles conheciam a lei que protegia a criança do trabalho infantil. Se essa ação era crime. Se eles julgavam importante denunciar essa prática tão comum no país. O que poderia acontecer se nos acostumássemos a achar normal a criança trabalhar. A quem interessa, na sociedade, que as crianças sejam exploradas e violentadas pelo trabalho. Perguntei-lhes também se essa era uma prática criminosa, bem como se eles sabiam qual a sanção para quem cometesse tal crime. Trabalhei o sentido das palavras sanção e infração.

Exibi algumas imagens de campanhas comunitárias na televisão. Logo após, entreguei uma atividade xerografada na qual analisamos duas campanhas comunitárias que assistimos, tendo em vista que desejava fazer algumas considerações, além daquelas que já haviam sido trabalhadas anteriormente: habilidades de relacionar, comparar, diferenciar. Promover atividade de extrapolação das ideias do texto – habilidades relacionadas: crítica sobre o que leu; dar seu posicionamento (opinião); reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam do mesmo tema (apresentar um texto expositivo didático sobre o mesmo tema: água potável e aquecimento global), em função das condições em que ele foi produzido; reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema; fazer transgressões.

Ao fazer a correção nas duas próximas aulas, percebi que os alunos já identificavam com muita facilidade as características estáveis do gênero, sua composição, intenção discursiva, seu contexto situacional, público-alvo e recursos expressivos.

Após concluída a análise das duas campanhas que estavam na atividade, perguntei-lhes sobre qual tipo de suporte comunicativo produzia maior impacto no leitor: a que estava em uma revista, no mural (ou parede mesmo) ou a que era veiculada na televisão. A maioria deles disse que era a campanha veiculada na televisão, embora alguns disseram que a campanha que eles liam em um cartaz ou

numa revista poderia ser retomada na hora que eles quisessem para recuperar alguma informação, como rever o número do Disque Denúncia. Eles já tinham identificado que “denunciar” era uma palavra recorrente nas campanhas.

Essas foram algumas perguntas que tiveram a intenção de promover a criticidade sobre o papel do gênero discursivo em estudo.

Agendei uma pesquisa para casa sobre os temas a seguir: Leis sobre a proibição de tráfico e maus-tratos aos animais; desmatamento ilegal; poluição do ar, da água, do solo e poluição sonora.

3.6.8 *Etapa 8: Promovendo mais criticidade: preparando-se para participar da mesa-redonda “Mais cidadania, menos opressão!”*

Objetivo:

- Refletir, a partir do gênero discursivo mesa-redonda, sobre os temas cidadania e direitos sociais.
- Identificar e/ou reconhecer quais direitos são abordados nas campanhas comunitárias estudadas nas aulas de Língua Portuguesa. Tendo em vista essa atividade, objetiva-se promover outra reflexão: As campanhas comunitárias estudadas têm a intenção de mobilizar a sociedade para realizar uma ação ou deixar de realizá-la em prol de um bem comum, o bem-estar social. Por que defender e/ou promover os direitos sociais pode proporcionar uma vida mais digna e participativa na sociedade?
- Refletir sobre duas questões desafiadoras a ser debatida pelo operador do Direito e pelos estudantes: “As campanhas comunitárias nos conscientizam sobre os nossos direitos, deveres e do nosso papel responsivo na sociedade?” e “Essa consciência nos liberta da opressão social, quando temos mais cidadania, temos menos opressão?”.
- Habilitar o aluno a participar de um gênero oral formal, na qual ele será orientado a produzir argumentação e exposição oral; fazer a gestão das palavras e do tempo; saber respeitar a opinião alheia; respeitar o turno de falar do interlocutor (momento de falar, escutar, refutar etc.) e aprender a falar de maneira responsiva, ter cuidado com a forma como fala e o que fala.

Tempo: Dez aulas

Desenvolvimento:

A primeira aula dessa etapa da sequência didática foi apresentar uma aula expositiva sobre o gênero oral mesa-redonda e por que esse nós iríamos fazer esse trabalho.

A ideia de fazer uma mesa-redonda, surgiu da necessidade que os alunos tinham de ampliar o repertório sobre os direitos sociais e outros temas debatidos nas campanhas estudadas em sala de aula. Como eu percebi o interesse deles principalmente pelo direito do trabalhador, considerei importante promover mais estudos sobre as leis trabalhistas, bem como convidar especialistas da área para tirar as dúvidas que os alunos passaram a ter ao ler campanhas comunitárias que abordavam sobre assédio moral, carteira de trabalho, trabalho análogo ao escravo, hora extra e a PEC das domésticas. Além disso, o gênero oral mesa-redonda seria muito importante para trabalhar a oralidade na sala de aula, promovendo, assim, a argumentação oral, a postura corporal no momento da fala e a entonação.

Por meio de um *Power Point*, apresentei a estrutura desse gênero discursivo (mesa-redonda), bem como sua intencionalidade discursiva e os seus participantes.

De acordo com Dolz, Schneuwly e Michèle Noverraz, em seu texto “Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento”, o oral se ensina. E, nesse sentido, dentre as formas múltiplas de oralidade, o debate (atividade da mesa-redonda) desempenha um papel importante em nossa sociedade, sendo uma atividade de suma importância da escola, pois promove a capacidade dos alunos para defender oralmente um ponto de vista e isso não significa que ele não tenha que escrever, pois a atividade oral formal requer o suporte do escrito. Como esse gênero pertence às formas orais da comunicação – que geralmente não estão presentes nas atividades educativas das turmas da EJA – inclui um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação: gestão das palavras entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2011, p. 213-214).

Ao apresentar o gênero mesa-redonda para os alunos, fiz questão de ressaltar a importância que esse gênero discursivo pode promover na vida deles, já que eles estariam aprendendo habilidades da comunicação oral, que serviriam de base para outras atividades sociais que eles já desempenham no seu cotidiano: entrevista para

emprego, apresentação da venda de um produto, convencer alguém de algo, explicar um fato, expor uma ideia, dar uma orientação, transmitir um recado, atender a um telefonema, dar um testemunho etc.

Ao apresentar a atividade, alguns alunos reclamaram, pois disseram que “odeiam” falar em público. Outros disseram que até achavam melhor fazer uma atividade de oralidade do que de escrita. Outros falaram do nervosismo e que não conseguem... Diante de tantas reações diferentes e carregadas de ansiedade e preocupação, fiz uma explanação sobre a minha experiência na escola com atividades dessa natureza e como elas me ajudaram a vencer o medo e ter uma melhor habilidade de falar em público. Comentei sobre a necessidade de estarmos na escola de fato com interesse e vontade de transformação da nossa vida e não apenas para “termos um certificado de conclusão do Ensino Médio”. Era preciso enxergar a educação como ferramenta de poder.

Seguem, abaixo, as informações presentes no *Power Point*.

Mesa-redonda “Mais cidadania, menos opressão!”

Definição

A mesa-redonda é um encontro entre várias pessoas unidas em torno de um interesse específico.

Durante esta reunião de caráter oral, organizada e orientada por um moderador, é debatida uma temática ou uma matéria por meio de comunicações verbais. Neste agrupamento, cada integrante pode expressar seus pensamentos livremente.

A mesa redonda tem algumas vezes apenas a pretensão de ampliar conhecimentos, discutir conceitos, criar novas direções para determinadas ideias ao permitir que as pessoas exponham opiniões as mais diversas. Mas, em outros momentos, ela se transforma em um dispositivo que tem o poder legal de decisão sobre algum assunto importante; nesses casos, os participantes têm em mãos a oportunidade de escolher democraticamente o futuro de algo.

Quem participa da mesa-redonda?

Normalmente, os membros de uma mesa-redonda são pessoas gabaritadas para discorrer sobre determinado tema. O moderador do evento tem a função de dar início à reunião, como nos debates. Ele apresenta o assunto que será abordado e

também apresenta os expositores. Em seguida, cada um desses expositores lerá um artigo anteriormente elaborado ou discursará sobre o assunto em questão.

No momento seguinte, os convidados defrontam seus pontos de vista e, depois, cedem espaço para as dúvidas e questões da plateia. Quando o tempo se esgota, o moderador intervém novamente e conclui o encontro, lembrando sempre sobre a importância dos presentes para o desenvolvimento da reunião. Não se pode esquecer que essa pessoa tem também a obrigação de esclarecer o objetivo do evento.

É preciso também deixar claro quanto tempo cada expositor tem a sua disposição, bem como a duração total da mesa redonda, entre outras atribuições. Quase sempre, há o que se costuma chamar de primeira ‘rodada’, durante a qual cada especialista expõe seu trabalho/ponto de vista no prazo combinado; do contrário, o coordenador terá a obrigação de interromper a apresentação.

No estágio posterior, o público pode finalmente fazer seus questionamentos, seja através de perguntas redigidas em um pedaço de papel e entregues aos monitores, que as encaminharão ao moderador, ou verbalmente, quando se dirige diretamente ao convidado que lhe interessa interrogar.

Disponível em: <http://www.infoescola.com/comunicacao/mesa-redonda/> Acessado em: 26/06/17

A seguir, segue o roteiro da mesa-redonda e a atividade, que disponibilizei para cada aluno, a fim de que ele pudesse ter em mãos, a qualquer momento que quisesse, as orientações dessa atividade.

Colégio Estadual Victor Civita

Aluno(a).....

EIXO.....

DATA...../...../17

Professora: Amanda Neves

Unidade II

**ROTEIRO DA MESA-REDONDA
“Mais cidadania, menos opressão!”**

COMO SERÁ A NOSSA MESA-REDONDA?

Onde acontecerá? Na sala de aula.

Quem participará? A turma, professora da disciplina e dois convidados especialistas.

Qual será o tema da mesa-redonda? “Mais cidadania, menos opressão!”

Como acontecerá? A professora fará a abertura do evento, destacando a importância de discutir o tema em questão. Como moderadora, ela apresentará os convidados. Após a apresentação, a professora indicará a ordem que cada convidado falará. Entre a fala de cada especialista, os estudantes apresentarão argumentos sobre o posicionamento que assume, sendo esses argumentos consistentes, lógicos, coerentes e de acordo com os valores defendidos na Constituição Federal brasileira e na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

ATIVIDADE

Para elaborar sua fala, primeiramente, você terá que elaborar um texto escrito. Para isso, responda aos questionamentos a seguir, expondo seu ponto de vista de forma argumentativa e persuasiva.

Parte I – INVESTIGAÇÃO - PESQUISA

Lance mão das pesquisas solicitadas nas aulas anteriores, para responder às questões a seguir. Utilize a internet como fonte de pesquisa, mas tenha atenção com sítio eletrônicos que não sejam de órgãos públicos (org.).

1- Analise, novamente, as campanhas comunitárias propostas. Em seguida, identifique o direito/dever que é abordado em cada uma delas.

CAMPANHA COMUNITÁRIA 01



a- A campanha “Amor não tem cor, nem idade” tem como tema central o combate ao preconceito. Qual direito é violado quando agimos de forma preconceituosa? Preconceito e discriminação é a mesma coisa?

b- Em qual disposto legal (Constituição Federal, Lei, Declaração dos Direitos Humanos, Estatuto etc.) encontramos esse direito? Transcreva pelo menos um dispositivo.

c- O que pode ocorrer à pessoa que viola esse direito? Em qual dispositivo legal (lei) você encontrou essa informação?

d- Para qual órgão (ou Disque Denúncia) você pode denunciar a pessoa que comete crime de racismo ou qualquer outro tipo de preconceito?

CAMPANHA COMUNITÁRIA 02



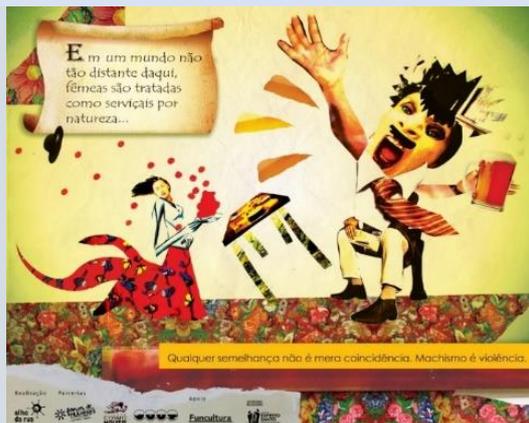
a- A campanha 02 tem como tema central a obrigatoriedade de usar o cinto de segurança. Qual direito é violado quando não usamos o cinto? Qual direito se pretende garantir?

b- Em qual disposto legal (Constituição Federal, Lei, Declaração dos Direitos Humanos, Estatuto etc.) encontramos esse direito? Transcreva pelo menos um dispositivo.

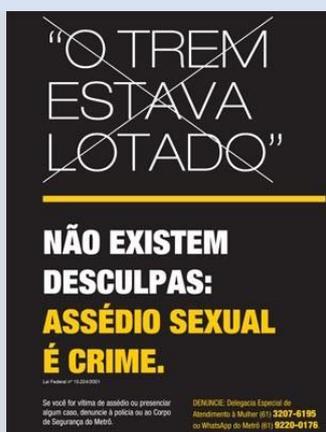
c- Usar o cinto de segurança é de grande importância, pois pode ser a diferença entre sair vivo ou não de um acidente. Diante disso, deveria ser natural que todos utilizassem o dispositivo para se proteger, sem necessidade de obrigatoriedade. Mas como isso não acontece, o poder público precisou agir. Além da tristeza de perder vidas em acidentes, a falta do uso do cinto de segurança pode gerar quais gastos ao governo?

d- A quem cabe fazer a fiscalização da violação dessa infração? Para qual órgão (ou Disque denúncia) você pode denunciar a pessoa que comete essa infração?

CAMPANHA 03



CAMPANHA 04



CAMPANHA 05



CAMPANHA 06



CAMPANHA 07



- a- As campanhas desse bloco têm tema central a violência contra a mulher. Qual direito é violado quando a mulher é violentada: seja sexualmente; com agressão física ou verbal; com assédio sexual no trabalho ou em transportes públicos; quando recebe uma remuneração menor que o homem, embora exerça a mesma atividade? Qual direito (ou quais direitos) se pretende garantir nessas campanhas comunitárias?
- b- Em quais dispositivos legais (Constituição Federal, Lei, Declaração dos Direitos Humanos, Estatuto etc.) encontramos a defesa desse(s) direito(s)? Transcreva pelo menos dois dispositivos.
- c- Qual a origem da violência contra a mulher, qual ideologia a alimenta?
- d- Apenas a mulher pode denunciar o agressor de uma violência ou qualquer pessoa pode fazer isso? Para qual órgão (ou Disque Denúncia) você pode denunciar a pessoa que comete esse crime?
- e- Se você sofrer assédio moral no trabalho, o que deve fazer, de acordo com a lei, para não permitir mais esse tipo de opressão?

f- Qual será a sanção para a pessoa que comete crime de lesão corporal, de feminicídio, estupro e assédio sexual e moral? Indique os dispositivos legais que apresentam essa informação.

CAMPANHA 8



CAMPANHA 9



a- As campanhas desse bloco têm como tema central a violência contra a criança.

Qual direito é violado quando ocorre o trabalho infantil?

b- Em quais dispositivos legais (Constituição Federal, Lei, Declaração dos Direitos Humanos, Estatuto etc.) encontramos a defesa desse direito? Transcreva pelo menos dois dispositivos.

c- Por que é importante perceber que é perigosa a ideologia de que “Criança é melhor estar trabalhando do que na rua aprontando!”?

d- Para qual órgão (ou Disque Denúncia) você pode denunciar a pessoa ou empresa que comete esse crime?

e- Qual será a sanção para a pessoa que explora a criança, colocando-a para trabalhar? Indique os dispositivos legais que apresentam essa informação.

CAMPANHA 10



Por mais tempo contra o câncer

A cada hora, seis novos casos de câncer de mama são diagnosticados no mundo. Em 2015, espera-se que 57 mil novos casos sejam identificados no Brasil e cerca de metade daqueles detectados no SUS estarão em estágio metastático avançado, ou seja, espalhado por um ou mais órgãos do corpo e sem chances de cura. Combinados, esses três dados, vindos do Instituto Nacional de Câncer (Inca), do Susan G. Komen for the Cure e de um relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) sobre radioterapia, podem parecer o retrato da desesperança, mas não são. Um conjunto de medicamentos e terapias recentes são a chave para dar mais anos de vida para essas mulheres. O problema é que para pelo menos 20% dos casos de câncer metastático o tratamento mais adequado não está disponível via Sistema Único de Saúde (SUS). “Entendemos que o SUS tenha as suas deficiências orçamentárias, mas neste caso estamos lidando com uma diferença brutal [de tratamento] entre a mulher que é tratada no sistema público e aquela que tem plano de saúde”, afirma o oncologista Rafael Kaliks, do Hospital Albert Einstein de São Paulo.

Campanha - Com a intenção de sensibilizar a sociedade quanto à necessidade de se tratar o câncer metastático e quanto à necessidade de o SUS incorporar os novos medicamentos para este tipo da doença, é que a Federação Brasileira de Instituições Filantrópicas de Apoio à Saúde da Mama (Femama), o Instituto Oncoguia e o laboratório Roche lançaram, em junho último, a campanha “Por mais tempo”. No site da campanha é possível acessar uma série de depoimentos de mulheres diagnosticadas com o câncer de mama metastático e assinar uma petição para a inclusão de mais tratamentos pelo SUS para esses casos. Até quarta-feira (30), o documento digital tinha o apoio de mais de 128 mil pessoas.

CAMPANHA 11



A campanha pretende vacinar, em 65 mil postos pelo país, 23,8 milhões de pessoas – 80% da população alvo. A ampliação do público da campanha foi estabelecida porque as complicações da influenza (pneumonias bacterianas ou agravamento de doenças crônicas já existentes, como diabetes e hipertensão) são mais comuns nesses grupos.

A vacina a ser distribuída protege contra os três principais vírus que circulam no hemisfério sul, entre eles o da influenza A (H1N1). Para a realização da campanha, o Ministério da Saúde distribuiu cerca de 32 milhões de doses da vacina contra a influenza.

- a- As campanhas desse bloco defendem e/ou promovem quais direitos?
- b- Em quais dispositivos legais (Constituição Federal, Lei, Declaração dos Direitos Humanos, Estatuto etc.) encontramos a defesa desses direitos? Transcreva pelo menos dois dispositivos.
- c- Por que a campanha “Por mais tempo”, além de resguardar o direito à vida, à saúde e à dignidade, também garante o direito à igualdade?
- d- Por que a campanha da vacinação é tão importante para a população?
- e- Qual será a sanção para os responsáveis legais de uma criança caso eles não a vacinem?

CAMPANHA 12



Disponível em: <http://www.tubaraosaneamento.com.br/galeria-de-imagens/34023-34024-G.jpg> Acessado em: 17/06/17



Disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRE4FtEN03mefJAGDZodk0mvrPfazjm4YBfRwG3EVQa0B927uX9> Acessado em: 17/06/17

- As campanhas desse bloco defendem e/ou promovem quais direitos?
- Elas denunciam quais crimes? Em quais dispositivos legais (Constituição Federal, Lei, Declaração dos Direitos Humanos, Estatuto etc.) encontramos a tipificação desses crimes?
- Por que o furto de energia e de água prejudica toda uma comunidade?
- Por que é importante conscientizar as pessoas de que esse furto não compensa?
- Qual será a sanção para as pessoas que furtam água e/ou energia elétrica?

CAMPANHA 14

NÃO GRITE COMIGO!

Dez denúncias de assédio moral no trabalho são registradas por dia.

Assédio moral trata-se da exposição de trabalhadores a situações vexatórias, constrangedoras e humilhantes durante o exercício de sua função.

Não se cale: denuncie!

fb.com/cnj.official

CAMPANHA 15

MPT
Ministério Público do Trabalho

HUMILHAÇÃO NO AMBIENTE DE TRABALHO É ASSÉDIO MORAL

SITUAÇÕES REPETIDAS E PROLONGADAS DE OFENSAS, HUMILHAÇÕES E TRATAMENTOS GROSSEIROS EM QUE O TRABALHADOR SE SINTA INFERIORIZADO, PODEM SER COMBATIDAS PELO MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO.

DENUNCIE ACESSO: **WWW.MPT.GOV.BR**
OU LIGUE **(55) 3226-9191**

Disponível em: <https://data.smetal.org.br/file/2015/07/28/E140419-F06412-N683-2000x0.jpeg> Acessado em: 17/06/17

CAMPANHA 16

ACIDENTES ACONTECEM ONDE VOCÊ MENOS ESPERA. IMAGINE ONDE VOCÊ ESPERA.

Trabalhe com mais do que o braço direito. Cuidado com a fiação.

MEIO AMBIENTE DO TRABALHO. GERIR RISCOS. PREVENIR ACIDENTES. PROMOVER SAÍDOS.

MPT
Ministério Público do Trabalho

CAMPANHA 17



O Instituto Doméstica Legal está realizando a campanha "Mais formalidade no emprego doméstico", que visa a inclusão social, trabalhista e previdenciária de milhões de empregados domésticos sem carteira assinada. A iniciativa, apoiada pela Central dos Sindicatos Brasileiros (CSB), também busca reduzir os custos da formalização, evitando riscos de ações trabalhistas.

- a- As campanhas desse bloco defendem e/ou promovem quais direitos?
- b- Elas denunciam quais crimes? Em quais dispositivos legais (Constituição Federal, Lei, Declaração dos Direitos Humanos, Estatuto etc.) encontramos a tipificação desses crimes?
- c- Por que devemos lutar pelos direitos trabalhistas? Em que dispositivo encontramos os direitos trabalhistas?
- d- Quando o empregado é vítima de assédio moral ou não recebe o salário devido, não tem o registro na carteira, não recebe férias ou o 13º salário ou é exposto ao perigo no trabalho, o que ele deve fazer, tendo em vista o que dispõe a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas)?
- e- Qual será a sanção para os empregadores que cometerem assédio moral, não assinam a carteira do empregado ou que não promove a saúde, o bem-estar e a segurança de seu funcionário?

Parte II - QUESTÕES DESAFIADORAS

Tendo em vista as respostas apresentadas na questão anterior, discuta com seus colegas as indagações a seguir. Responda aos questionamentos com um texto claro e de acordo com a norma padrão da língua. Utilize argumentos convincentes, informativos. Se tiver alguma dificuldade, realize uma pesquisa sobre o assunto abordado que possa ajudá-lo a elaborar sua argumentação.

As campanhas comunitárias estudadas têm a intenção de mobilizar a sociedade para realizar uma ação ou deixar de realizá-la em prol de um bem comum, o bem-estar social.

- a- O que é bem-comum?
- b- Qual a importância da cidadania?
- c- Por que defender e/ou promover os direitos sociais pode proporcionar uma vida mais digna e participativa na sociedade?
- d- O que perdemos quando não conhecemos nossos direitos e não temos uma vida participativa na sociedade?
- e- As campanhas comunitárias nos conscientizam sobre os nossos direitos, deveres e do nosso papel responsivo na sociedade?
- f- Essa consciência nos liberta da opressão social (pesquisar o significado da expressão)? Quando temos mais cidadania, temos menos opressão?

Após passarem um semana respondendo, recolhi a atividade para corrigi-la em casa. Fiz as correções devidas de aspectos de organização de texto, linguísticos, das questões de coesão, coerência, abordagem o tema, a estrutura das respostas, pertinência, consistência lógica e argumentatividade. Fiz essas observações, por escrito, em cada material corrigido. Eles teriam uma aula para fazer a correção dos desvios cometidos. Além dessa correção, eles deveriam também fazer outra: em relação ao conteúdo que eles pesquisaram para dar as respostas sobre o direito e os dispositivos legais. Listei algumas informações que faltaram, os erros mais recorrentes e informações incorretas. Como foi uma atividade de pesquisa (realizada na escola e com minha orientação), a maioria das respostas estava correta.

A aula que propus a correção dos aspectos linguísticos e demais questões gerou nos alunos muita reclamação, pois disseram que eu estava “maltratando *eles*”, exigindo que fizessem essa correção tão extensa. De fato, a atividade ficou extensa, pois em vez de uma aula, eles usaram duas para reescrever todas as repostas. Mas acredito que eles devem refletir sobre o erro e se conscientizarem de que precisam, sim, adequar a linguagem escolar ao emprego da norma padrão, pois esse era o espaço que iria fazer a autocorreção deles, embora respeitássemos a variedade linguística deles. No entanto, a escola é o espaço onde eles aprenderiam que falar bem é falar adequadamente, dependendo da ocasião.

Além disso, refletir sobre o desvio da variedade padrão se constitui um direito fundamental de acesso à norma culta da língua, já que essa habilidade lhes ascenderia socialmente. Não era uma situação de ter preconceito linguístico, mas de reafirma a função social da escola de promover a cidadania, que também se faz por essa garantia. Ademais, as sinalizações que fiz não diziam respeito a regras gramaticais obsoletas e que ninguém nem mesmo conhece e usa, ao contrário, foram sinalizações que refletem uma norma culta urbana. Marcos Bagno já advertia que a norma culta não devia ser desprezada nas escolas. Muito pelo contrário. Ele acredita que esta deve ser a base do que é ensinado nas aulas de Língua Portuguesa. Mas é preciso entender essa norma como sendo a falada e escrita atualmente pela população culta do país e não aquela que só existe na gramática, mas ninguém usa. Nesse aspecto, é importante observar a reflexão do referido autor sobre variação linguística, alfabetização e letramento:

O processo de alfabetização/letramento é uma das etapas mais importantes da vida de qualquer pessoa, especialmente de uma criança. O acesso à cultura letrada representa a entrada do indivíduo num universo muito mais amplo e infinitamente mais complexo do que o de seu círculo sociocultural primeiro. Isso representa para quem alfabetiza uma responsabilidade que não pode ser menosprezada. O agente alfabetizador precisa ter absoluta consciência de seu papel social e político na formação de cidadãos e cidadãs. Essa consciência só pode ser adquirida com uma sólida formação no campo da educação, da linguística, da psicologia e dos direitos humanos. A escrita e a leitura são conhecimentos e competências que constituem bens sociais inalienáveis e, por isso, não podem ficar restritas a parcelas privilegiadas da população. O letramento tem um potencial libertador incalculável. Uma escola democrática e republicana tem de ser um espaço de crítica e de combate a toda forma de discriminação, um lugar de recusa dos mecanismos seculares de exclusão social que, infelizmente, têm agido ao longo da história da formação da sociedade brasileira (BAGNO, 2016a).

Assim, por mais difícil que seja para eles resistir à adequação da norma culta urbana, eu sempre os conscientizo para a ideia de que não é meramente descartar a sua forma de falar, mas ampliar o seu leque de possibilidades da língua e todos os seus usos possíveis (letramento). É garantir cidadania.

A próxima aula foi justamente para retomar as questões temáticas sobre as questões legais (artigos e os dispositivos). Inicialmente, fiz uma correção oral e, para as questões mais problemáticas, fiz anotações no quadro, apresentando as informações corretas.

Debatemos sobre os direitos abordados em cada campanha comunitária. Confesso que foi muito bom ver o avanço da turma ao se referir aos direitos com mais intimidade, com mais embasamento que vinha da pesquisa, da leitura, da criticidade e da troca de experiências que foram partilhadas na sala de aula, pois o Direito conforma e regula a vida. Assim, todos tinham uma experiência relacionada com cada direito comentado. E isso aproximava e dava sentido ao que estava sendo ensinado. Alguns estavam dizendo que iriam fazer Direito, pois estavam gostando muito de conhecer mais sobre o assunto.

Na próxima aula, após essa correção, eu dividi as campanhas e temas que cada trio iria apresentar na mesa-redonda. Nessa mesa-redonda, eles deveriam apresentar as campanhas em um slide, ler um comentário sobre as questões abordadas na atividade que eles já tinham realizado: abordar o direito, a cidadania, a violação do direito, qual órgão acessar etc. E, após esse comentário, o aluno deveria fazer uma pergunta sobre o tema aos convidados da mesa-redonda.

Nessa aula, retomamos as orientações da condução da mesa-redonda.

3.6.9 Etapa 9: Mesa-redonda “Mais cidadania, menos opressão!”

Objetivos:

- Refletir, a partir do gênero discursivo mesa-redonda, sobre os temas cidadania e direitos sociais.
- Promover debate sobre os direitos identificados nas campanhas comunitárias.
- Habilitar o aluno a participar de um gênero oral formal, no qual produzirá argumentação e exposição oral; fará a gestão das palavras e do tempo; respeitará a opinião alheia; respeitará o turno de falar do interlocutor (momento de falar, escutar, refutar etc.) e aprenderá a falar de maneira responsiva, tendo cuidado com a forma como fala e o que fala.

Tempo: Três aulas

Desenvolvimento:

Nesse dia, eu estava muito ansiosa, pois queria muito viver a experiência da mesa-redonda com os estudantes. Tinha também a expectativa de receber dois operadores do Direito, que mais que amigos eram pessoas da minha família: Dr^a Daiana Montino Carneiro e Dr. Carlos Basílio. Advogados especializados na área trabalhista. Os referidos advogados possuem larga experiência profissional na área, atuando em escritórios de advocacia em Salvador e prestando consultoria jurídica para pessoa física como pessoa jurídica.

A diretora Rodrinice, a vice-diretora Ana Dourado e a coordenadora Graça Diniz organizaram, de forma cuidadosa, a sala com tudo aquilo que havia sido solicitado. Os alunos chegaram até bem mais cedo nesse dia. Eu fizera um arranjo com Dona Ana (merendeira) e lhes proporcionamos um lanche especial: chocolate quente e bolinho de estudante. Percebi também que eles estavam mais arrumados, até por que eu havia dito que eles seriam fotografados. Alguns (a maioria) já tinham me advertido que por nada seriam fotografados.

Arrumei a sala, mas não pude colocá-la em semicírculo, por conta da posição da televisão onde íamos passar os slides dos alunos. Após ter organizado os recursos audiovisuais, a mesa onde ficariam os advogados, a cadeira dos alunos, a água na mesa, anunciei que a atividade iria começar. Recebemos a visita da coordenadora e da vice-diretora. Fiz a abertura da mesa-redonda, apresentando o tema, a pauta, as

normas de procedimento daquele momento, dando boas-vindas a todos e apresentando os convidados.

Os convidados assumiram o turno de fala, falando um pouco sobre suas atividades profissionais e o sentimento de estarem participando e contribuindo para a aprendizagem não apenas dos estudantes, mas inclusive deles.

A Dr^a Daiana Montino iniciou o debate. Após uma breve explanação sobre a história do Direito do Trabalho, a luta histórica para a conquista de condições dignas para o trabalho, a referida advogada abordou sobre a PEC das Domésticas. Explicou que a PEC era uma conquista social muito importante. Com ela, os trabalhadores domésticos adquiririam uma jornada de trabalho de 8h por dia, totalizando 44 horas semanais, passando a ter direito a horas extra. Os empregados domésticos formais, que possuem a carteira de trabalho assinada, têm todos os direitos assegurados por lei como salário-maternidade, auxílio-doença, aposentadoria por invalidez, idade e tempo de contribuição, auxílio-acidente de trabalho, pensão por morte, entre outros. Com a Lei Complementar 150/2015, que regulamentou a Emenda Constitucional 72, o trabalhador doméstico passou a ter direito ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), direito ao seguro-desemprego, salário-família, adicional noturno, adicional de viagens, entre outros. Após sua fala, apresentei a primeira equipe, que ficou responsável pelas campanhas 14, 15, 16 e 17, as campanhas que abordavam sobre o direito do trabalhador. O trio escolheu duas campanhas para serem exibidas. Fizeram o comentário da equipe, mas apenas uma aluna falou, representando as demais. Fez uma leitura pausada e adequada, mostrando que estava falando para uma plateia. Fez a pergunta relacionada ao assédio moral (sem leitura): “Como o empregado poderia provar que era vítima de assédio no trabalho?”. Ao que a convidada respondeu. Nesse momento, alguns alunos levantaram a mão, querendo tirar dúvidas sobre algumas situações, se poderiam ser consideradas ou não como assédio. Essas interrupções (que não estavam no planejamento) foram constantes, pois mais perguntas do que o previsto (já que só deveria ser de um trio) foram feitas. Eu disse que eles não poderiam levantar mais a mão, só que a advogada me interrompeu e disse que queria tirar a dúvida de todos. Nessa hora, eu até fiquei com vergonha, pois queria seguir um protocolo, dar conta do que eu havia planejado e tudo que não estivesse planejado, eu queria podar. Senti vergonha, porque, às vezes, mesmo sem querer nos traímos com aquilo que se chama educação libertadora, que não está presa a amarras ou protocolos. Os estudantes queriam aprender e eu estava

querendo podar isso. Mas, graças a Deus, eu logo percebi que o mais importante do que seguir as regras da mesa-redonda, eu estava vivendo um momento de partilha de saber. Um momento rico proporcionado por várias pessoas diferentes de dentro e de fora da escola.

Figura 14 – Dr^a Daiana Montino respondendo à pergunta que um aluno lhe fizera sobre o Direito do Trabalho



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 15 – Dr. Carlos Basílio ouvindo a pergunta de uma aluna sobre a importância da carteira de trabalho



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 16 – Fotografia de uma campanha exibida por uma das equipes



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 17 – Alunos escutando a palestra de Dr. Daiana Montino



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Muitos alunos saíam das carteiras quando eu tirava fotografias. Tive que parar de fotografar, pois isso estava tumultuando o evento.

Direito do Trabalho foi um tema muito bem aceito pela turma. Isso mostrava o quanto os alunos – que eram trabalhadores – tinham interesse pelo assunto e sede por conhecimento, considerando este um mecanismo de poder. Eles estavam gostando de saber quais eram os seus direitos, o que lhes era permitido e as ações que eram ilícitas no ambiente de trabalho. No entanto, esse desejo de ter suas dúvidas contempladas acabou atrasando nossas apresentações em quase uma hora (sim, ficamos lá 50 minutos após o término da aula) e, por isso, apenas 4 equipes fizeram suas apresentações. As aulas do noturno duram 40 minutos, mas, naquela semana, como estávamos sem água, a aula tinha a duração de 30 minutos.

Infelizmente, duas equipes não se apresentaram nesse dia. Elas se apresentaram na aula seguinte, sem a presença dos convidados. No entanto, eu mesma me encarreguei de responder às perguntas. Eu os avisei que, se tivessem alguma dúvida, traria a resposta outro dia.

As próximas apresentações foram sobre as campanhas do preconceito racial (equipe 2), furto de energia e água (equipe 3) e do trabalho infantil (equipe 4).

Foi uma noite proveitosa, em que pude ver como os alunos se interessam por questões relacionadas ao direito e como eles têm desejo real de mudar uma determinada realidade (que muitas vezes eles não contam, mas a gente percebe) por meio das informações transmitidas.

A vice-diretora Ana Dourado e a coordenadora Graça Diniz deram um ótimo depoimento sobre a participação e o engajamento dos alunos nessa atividade. Também agradei a todos e confesso que no final de tudo, embora exausta, estava completamente feliz com o resultado.

3.6.10 Etapa 10: Produção textual do gênero discursivo em estudo – primeira versão

Objetivo: Após produzir leitura de algumas campanhas comunitárias, promover a produção de uma campanha comunitária para atender à função social: sensibilizar pessoas da comunidade para que elas modifiquem sua postura em relação ao descarte de lixo na frente da escola.

Tempo: Cinco aulas.

Desenvolvimento:

A seguir, a atividade que realizei nesta etapa.

Colégio Estadual Victor Civita

Aluno(a)..... EIXO..... DATA...../...../17

Professora: Amanda Neves

Unidade II

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Leia a campanha comunitária abaixo.



Ao ler o texto acima, o que você pensa? Alguém provavelmente sofre preconceito por ser portadora da Síndrome de Down! Toda atitude preconceituosa deve ser combatida, afinal, em respeito ao **Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana**, todo ser humano é digno de respeito e cuidado.

Podemos combater o preconceito de diversas formas. O texto acima faz isso, promovendo a reflexão sobre o assunto e propondo uma mudança de comportamento. Já estudamos que, quando um texto tem essa intenção, ele é conhecido na sociedade como **campanha comunitária**.

A campanha comunitária é muito importante para a sociedade, pois ela promove o bem: seja quando move as pessoas para uma ação solidária (campanha do agasalho, doação de sangue, etc.), seja quando alerta a população para a consciência de um problema que precisa ser denunciado (trabalho infantil, trabalho escravo, etc.) ou quando promove saúde (vacinação, contra a dengue, etc.) e educação.

Nesta unidade, você analisou muitas campanhas comunitárias! Chegou a sua vez de produzir a sua!

Bom trabalho!

PRODUÇÃO DE TEXTO – PROPOSTA Nº 01

ESTRUTURA E CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO

Como já vimos, a campanha comunitária tem a finalidade de esclarecer e orientar a população em geral sobre determinado assunto. Esse gênero textual costuma apresentar as seguintes características:

01. Possui imagem criativa, que desperte a atenção do leitor.

02. Apresenta um título criativo, que desperta a atenção do leitor.
03. Linguagem clara, objetiva, de acordo com a norma padrão da língua.
04. Utiliza palavras que indicam ordem.
05. Argumentos que defendem a ideia anunciada na campanha comunitária.
06. Logomarca da empresa que faz a campanha.
07. Frases que despertem a atenção do leitor.

PRODUÇÃO TEXTUAL => FUNÇÃO SOCIAL

Sua equipe vai produzir uma campanha comunitária. Leve em consideração as seguintes situações comunicativas:

PARA QUE ESCREVO?

Você e seus colegas produzirão uma campanha para mobilizar, sensibilizar a comunidade do Dique Pequeno a não jogar lixo na frente da escola, porém no local adequado: na caixa coletora.

PARA QUEM ESCREVO?

Vocês farão uma campanha para a comunidade do Dique Pequeno. Assim, a linguagem deve estar adequada ao perfil dos alunos, dos professores e demais pessoas da comunidade e do espaço escolar (público leitor da campanha). Crie frases que despertariam a atenção dessas pessoas.

COMO ESCREVO?

As características do gênero devem ser observadas. Lembre-se das partes estruturais do texto opinativo.

SIGA AS INSTRUÇÕES:

01. Não se esqueça de escrever uma frase principal (uma ou mais frases). Essa frase principal deve expressar a ideia principal da campanha.
02. Escreva também outras frases, explicando melhor o objetivo da campanha.
03. Apresente argumentos que convençam os moradores do Dique Pequeno. Escolha palavras que indiquem ordem, como: “pense”, “mude”, “pare”, “preste atenção”.

PLANEJAMENTO DE TEXTO

01. Qual será o título da campanha comunitária?
02. Qual será a frase capaz de despertar a atenção do leitor? Por exemplo, você pode modificar uma frase já existente (ditado popular, letra de canção, frase muito popular etc.), ou pode criar uma frase com linguagem figurada.
03. Como será o texto explicativo? Escreva-o, apresentando argumentos convincentes para alcançar sua intenção comunicativa.

04. Qual imagem criativa e que tenha relação com o assunto você apresentará na campanha (pode ser uma fotografia)?

05. Como será a frase que possuirá o verbo no modo imperativo?

06. Como será a logomarca de sua “empresa”?

RASCUNHO

Fazer no caderno. Após o rascunho, antes de fazer o texto definitivo, responder oralmente à autoavaliação.

AUTOAVALIAÇÃO

01. A campanha apresenta uma frase criativa, capaz de despertar a atenção do leitor?

02. O objetivo da campanha está claro? Empregou palavras relacionadas ao assunto?

03. Apresentou uma imagem criativa e que tem relação com a campanha?

04. A linguagem está de acordo com a intenção comunicativa e o público-alvo da campanha?

05. A campanha tem um título?

06. A campanha tem argumentos que são capazes de convencer o leitor a mudar de postura?

07. Fez uma logomarca criativa e coerente?

1ª VERSÃO

Fazer a campanha em uma cartolina branca.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

1. Quanto à organização do texto:

() Letra legível.

() Texto limpo e organizado, sem rasuras nem borrões.

() Correta apresentação da imagem.

() Organizou a imagem e as frases, no espaço da cartolina, de modo adequado.

2. Quanto ao gênero textual (aspecto composicional):

() Adequação ao gênero solicitado.

() Uso de recursos estruturais e expressivos próprios do gênero solicitado: adjetivos, palavras que indicam ordem.

() Adequação ao título produzido com a proposta escolhida.

3. Quanto ao tema:

() Abordagem adequada do tema proposto.

() Clareza, objetividade, criatividade.

4. Quanto à estrutura do texto:

() Fez o título.

() Fez o texto explicativo.

() Fez a logomarca.

() Fez o slogan.

5. Quanto à coesão e coerência:

() Articulação coerente das frases do texto.

() Uso adequado de palavras e expressões que garantam a clareza do texto, evitando contradições e ambiguidades.

() A imagem está coerente com a parte verbal do anúncio.

() A escolha dos adjetivos é coerente com as características do produto.

6. Quanto aos aspectos linguísticos

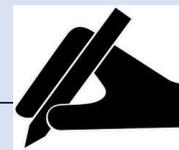
() Escrita das palavras de acordo com a norma padrão.

() Emprego adequado dos acentos gráficos.

() Emprego adequado de letras maiúsculas e minúsculas.

() Pontuação adequada.

COMENTÁRIO DA PROFESSORA



Esta etapa seguirá os seguintes procedimentos:

Reapresentar o contexto de produção da campanha comunitária sobre o lixo jogado no terreno baldio (Por que os alunos da EJA vão produzir campanhas comunitárias?). Entregar a produção inicial que os alunos fizeram. Eles devem reler o que escreveram no início dessa sequência didática, a fim de refletir sobre as questões: Fizemos o gênero solicitado? O que falta? É o momento de autoavaliação. Em seguida, propor a primeira versão da escrita (planejamento do texto, rascunho, autoavaliação e definitivo). Vale destacar que a intenção de retomar a escrita inicial é para analisar a forma como o estudante compreendia o gênero e como agora ele o compreende. É uma análise de sua evolução textual. Embora ele, inicialmente, tenha feito uma campanha comunitária sobre, por exemplo, a doação de sangue, agora a proposta de produção textual é outra: todos os estudantes devem escrever sobre o lixo na frente da escola, alertando a todos da escola e da comunidade a não jogar lixo no terreno baldio.

Para os alunos produzirem a campanha, eu entreguei cartolina rosa, canetas coloridas, canetas metalizadas, hidrocor, lápis de cor, papeis coloridos, tesoura, cola e revistas. A seguir algumas produções dos alunos.

Figura 18 – Campanha comunitária sobre o lixo, produzida por uma equipe



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Tempo: Duas aulas

Desenvolvimento:

A seguir, a atividade trabalhada nessas aulas.

Colégio Estadual Victor Civita

Aluno(a).....

EIXO.....

DATA...../...../17

Professora: Amanda Neves

Unidade II

ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

1- Leia o texto 01 para responder às questões a seguir.

Disponível em: jasmimselvagem.blogspot.com Acessado em: 10/07/15

Esse crime provoca danos enormes à nossa biodiversidade, reduz as populações de diversas espécies e causa um grande desequilíbrio ambiental.

Junte-se à luta dos Médicos Veterinários e Zootecnistas no combate ao tráfico de animais selvagens: não compre animais ilegalmente e denuncie esse crime. Acesse o site e saiba mais:

www.cfmv.gov.br/traficodeanimais

01. O texto 01 é uma campanha comunitária. A respeito dela, responda:

- Quem é seu locutor?
- Qual seu público-alvo? Para quem se destina?
- Identifique a logomarca (logotipo) do locutor do texto 01.
- Qual o objetivo da campanha comunitária?
- A parte verbal (imagem) tem relação com o que é dito no texto? Por quê?

g) Como sabemos, a campanha pretende convencer o leitor a mudar de postura ou a seguir uma determinada orientação. Em qual frase ou frases essa intenção de dar uma orientação ou ordem fica clara?

- "... não compre animais ilegalmente e denuncie esse crime."
- "Esse crime provoca danos enormes à nossa biodiversidade."
- "O tráfico de animais selvagens está esvaziando as nossas florestas."
- "Junte-se à luta dos Médicos Veterinários e Zootecnistas no combate ao tráfico de animais selvagens..."

h) Para convencer o leitor, o autor do texto 01 utiliza argumentos. Em quais frases ele está argumentando?

- "... não compre animais ilegalmente e denuncie esse crime."
- "Esse crime provoca danos enormes à nossa biodiversidade."
- "reduz as populações de diversas espécies e causa um grande desequilíbrio ambiental."
- "Junte-se à luta dos Médicos Veterinários e Zootecnistas no combate ao tráfico de animais selvagens..."

i) Em "O tráfico de animais", a expressão "de animais"

- dá característica ao substantivo "tráfico", indicando o tipo de tráfico.
- indica uma ação realizada pelos animais.
- dá nome ao substantivo tráfico.

03. Releia a frase: "Procura-se **Arara-Vermelha**".

a) A respeito da expressão "Arara-Vermelha", pode-se afirmar que

- a palavra grifada denomina um ser, portanto, é um substantivo.
- caracteriza um animal, portanto, é um adjetivo.
- indica uma ação, portanto, é um substantivo.

b) A expressão "procura-se"

- indica uma ação que alguém está praticando.
- expressa uma característica dada ao animal.
- nomeia um ser.

AMPLIANDO IDEIAS

04. Troque ideias com seus colegas: Você sabe o que é um animal silvestre?

05. Qual a diferença entre um animal silvestre e um animal doméstico? Explique.

06. Em sua opinião, esse tipo de campanha comunitária é importante para o nosso país? Por quê?

07. Em sua opinião, por que muitas pessoas acabam traficando animais? Explique.

Leia a campanha comunitária abaixo.

Texto 02

Disponível em: colunadosardinhaecologia.blogspot.com Acessado em: 10/07/15

08. Embora diferentes, pode-se afirmar que os textos 01 e 02 abordam sobre o mesmo tema? Explique.

09. Percebe-se que os textos 01 e 02 utilizam argumentos para convencer o leitor. Quais os argumentos o autor do texto 02 empregou? Transcreva-os.

10. Ao atribuir sentidos ao texto 02, julgue as sentenças abaixo como verdadeiras (V) ou falsas (F):

() Tem pessoas que não caçam, mas contribuem para o tráfico, pois compram produtos feitos de animais silvestres.

() Todas as pessoas vaidosas contribuem para o tráfico de animais silvestres.

() No Brasil, traficar animais silvestres é crime.

() É um dever de todos cuidar do meio ambiente.

() Todos nós brasileiros somos vaidosos, o que fica claro na pergunta: “Quanto custa nossa vaidade?”

11. Observe a imagem da campanha (texto 02).

a) O que ela expressa?

b) Há relação entre a imagem e o que é dito nas frases da campanha comunitária?

12. Identifique as logomarcas da campanha comunitária no próprio texto 02.

13. De acordo com o texto 02, quanto custa “nossa vaidade”?

a) Custa a preservação da fauna brasileira silvestre.

b) Custa o desaparecimento de várias espécies da flora e da fauna.

c) Custa o desaparecimento de várias espécies da nossa fauna silvestre.

AMPLIANDO IDEIAS

14. Troque ideias com seus colegas: Você acha correto as pessoas usarem acessórios, roupas, bolsas e sapatos que sejam produzidos com matéria-prima de animais silvestres? Por quê?

15. Em nome da vaidade, muitas pessoas compram mesmo, sem nenhum sentimento de culpa, produtos confeccionados com matéria-prima de animais silvestres. Em sua opinião, vale tudo para ficar bonito(a), mesmo que isso signifique a morte desses animais?

Após entregar as produções corrigidas, propus atividades de modulação (atividades para refletir sobre os desvios cometidos nas produções corrigidas).

Apresentei, num *Power Point*, imagens de algumas campanhas comunitárias que os alunos produziram, identificando os desvios cometidos. Promovi a análise das características estáveis do gênero, fazendo a autorregulação do erro cometido. Após exibir os slides do *Power Point*, entreguei uma atividade xerografada que promovia a sistematização da análise dos desvios cometidos quanto às características estáveis do gênero. Nessa etapa, não visualizei muitos desvios estruturais, pois a maioria estava muito consciente de que a campanha tinha um título, um slogan, uma logomarca, um texto explicativo e uma imagem. O que trabalhei foi sobre a importância da argumentação e da criatividade para despertar a atenção do leitor. E essa criatividade, principalmente, era na produção do slogan, no uso das cores, da combinação da imagem com o que é dito.

3.6.12 *Etapa 12: Atividades de modulação: análise dos desvios cometidos quanto aos aspectos linguísticos do texto*

Objetivo: Refletir sobre os desvios cometidos nas produções textuais corrigidas quanto aos aspectos linguísticos: emprego do porquê, uso do s, c e ç.

Tempo: Duas aulas

Desenvolvimento:

A seguir, a atividade realizada com os alunos, retomando as características estáveis do gênero proposto.

Colégio Estadual Victor Civita
Aluno(a)..... **EIXO.....**
DATA...../...../17
Professora: Amanda Neves **Unidade II**

ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

1- Tendo em vista as explicações sobre o emprego do porquê, complete as lacunas a seguir com o porquê adequado.

a- Não sei _____ as pessoas não protegem o meio ambiente.

b- Todos precisam proteger o meio ambiente _____ a vida humana é preciosa.

c- _____ as pessoas jogam lixo no terreno baldio?

d- _____ ninguém faz nada para evitar que o lixo seja lançado no terreno baldio?

e- Você sabe _____ as pessoas ainda jogam lixo no terreno baldio?

f- No Dique Pequeno, as pessoas jogam o lixo na frente da escola _____?

2- Reescreva as palavras a seguir, completando as lacunas com s, c ou ç.

Pre___erve

Pre___i___amos

Polui___ão

Cau___ar

Come___e

Mudan___a

Apresentei, num *Power Point*, alguns desvios que os alunos cometeram. Promovi a análise de alguns aspectos linguísticos das campanhas produzidas, fazendo a autorregulação do desvio cometido. Após exibir os slides do *Power Point*, propus uma atividade xerografada que promovesse a sistematização da análise dos

desvios cometidos quanto aos aspectos linguísticos (emprego do porquê e uso do c, s e ç) das campanhas produzidas.

3.6.13 *Etapa 13: Atividades de modulação: análise dos desvios cometidos quanto à informatividade e criticidade do texto*

Objetivo: Refletir sobre os desvios cometidos, nas produções textuais corrigidas, quanto à informatividade e criticidade do texto, a fim de criar campanhas comunitárias mais críticas, informativas e persuasivas.

Tempo: Duas aulas

Desenvolvimento:

A seguir, a atividade xerografada utilizada nessa etapa.

Colégio Estadual Victor Civita

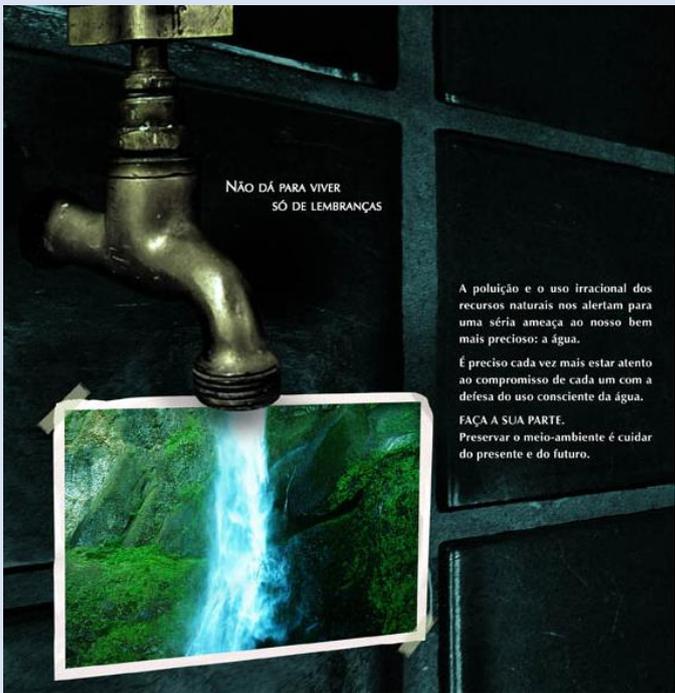
Aluno(a)..... **EIXO.....**

DATA...../...../17

Professora: Amanda Neves **Unidade II**

ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

1- Leia a campanha comunitária a seguir.



NÃO DÁ PARA VIVER
SÓ DE LEMBRANÇAS

A poluição e o uso irracional dos recursos naturais nos alertam para uma séria ameaça ao nosso bem mais precioso: a água.

É preciso cada vez mais estar atento ao compromisso de cada um com a defesa do uso consciente da água.

FAÇA A SUA PARTE.
Preservar o meio-ambiente é cuidar do presente e do futuro.

a- Qual a intencionalidade da campanha em estudo?

b- Há duas imagens que se contrapõem na campanha. Quais são?

- c- Qual ideia a união das duas imagens sugere?
- d- Qual imagem tem relação com a frase principal: “Não dá para viver só de lembranças”?
- e- O que essa frase e essa imagem sugerem? Qual mensagem elas, juntas, transmitem?
- f- Qual a importância do texto explicativo presente na campanha?

Apresentei, num *Power Point*, imagens de algumas campanhas comunitárias produzidas pelos alunos, que possuíam pouca informatividade e/ou criticidade. Após perguntar sobre o poder de convencimento do texto, promovi um debate sobre a argumentação nas campanhas comunitárias, identificando, nessas campanhas, argumentos verbais e não verbais que fossem determinantes para tornar a campanha persuasiva e cumpridora de sua intenção discursiva.

Após exibir os slides do *Power Point*, propus uma atividade xerografada que instigasse o estudante a observar os argumentos utilizados em campanhas comunitárias.

3.6.14 Etapa 14: Produção textual do gênero discursivo em estudo – reescrita

Objetivo: Reescrever as campanhas comunitárias, tornando-as textos mais coesos, coerentes e persuasivos.

Tempo: Duas aulas

Desenvolvimento:

A seguir, a atividade que utilizei nessa etapa.

Colégio Estadual Victor Civita

Aluno(a)..... EIXO..... DATA...../...../17

Professora: Amanda Neves

Unidade II

PRODUÇÃO TEXTUAL - 2ª VERSÃO

Queridos alunos:

Esse é o momento de você reescrever seu texto. Baseando-se na minha correção e no comentário, modifique o que for necessário. “Alimente” sua campanha comunitária, tornando-a mais rica e bela.

RASCUNHO

No caderno, rescreva sua campanha, modificando-a, corrigindo-a, melhorando-a.

AUTOAVALIAÇÃO

01. A campanha apresenta uma frase criativa, capaz de despertar a atenção do leitor?
02. O objetivo da campanha está claro? Empregou palavras relacionadas ao assunto?
03. Apresentou uma imagem criativa e que tem relação com a campanha?
04. A linguagem está de acordo com a intenção comunicativa e o público-alvo da campanha?
05. A campanha tem um título?
06. A campanha tem argumentos que são capazes de convencer o leitor a mudar de postura?
07. Fez uma logomarca criativa e coerente?

2ª VERSÃO

Fazer a campanha em uma cartolina branca.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**1. Quanto à organização do texto:**

- () Letra legível.
- () Texto limpo e organizado, sem rasuras nem borrões.
- () Correta apresentação da imagem.
- () Organizou a imagem e as frases, no espaço da cartolina, de modo adequado.

2. Quanto ao gênero textual (aspecto composicional):

- () Adequação ao gênero solicitado.
- () Uso de recursos estruturais e expressivos próprios do gênero solicitado: adjetivos, palavras que indicam ordem.
- () Adequação ao título produzido com a proposta escolhida.

3. Quanto ao tema:

- () Abordagem adequada do tema proposto.
- () Clareza, objetividade, criatividade.

4. Quanto à estrutura do texto:

- () Fez o título.
- () Fez o texto explicativo.
- () Fez a logomarca.
- () Fez o slogan.

5. Quanto à coesão e coerência:

- () Articulação coerente das frases do texto.
- () Uso adequado de palavras e expressões que garantam a clareza do texto, evitando contradições e ambiguidades.

- () A imagem está coerente com a parte verbal do anúncio.

- () A escolha dos adjetivos é coerente com as características do produto.

6. Quanto aos aspectos linguísticos

- () Escrita das palavras de acordo com a norma padrão.

- () Emprego adequado dos acentos gráficos.
- () Emprego adequado de letras maiúsculas e minúsculas.
- () Pontuação adequada.

Os estudantes receberam sua campanha corrigida (primeira versão). Fizeram uma leitura inicial, identificando os desvios cometidos. Em seguida, no coletivo, discutiram sobre como poderiam melhorar a campanha comunitária, produzindo uma tempestade de ideias.

Em seguida, considerando os conhecimentos construídos nas aulas de modulação, eles escreveram, no caderno, um rascunho do texto. Antes de passar o rascunho para o definitivo, o estudante considerou o que dispõe a ficha de autoavaliação do texto.

3.6.15 Etapa 15: A função social da escrita: mobilizando a comunidade por meio de uma exposição de campanhas comunitárias

Objetivo: Apresentar, publicar as produções dos alunos na escola, a fim de conscientizar as pessoas da comunidade sobre a importância de não jogar lixo no terreno baldio, que fica na frente da escola.

Tempo: Duas aulas

Desenvolvimento:

Após corrigir as reescritas, e ter feito as últimas considerações sobre os textos, algumas equipes ainda tiveram que refazer o seu texto. Era a segunda reescrita (e, assim, a terceira versão do texto), pois a campanha ainda precisava melhorar na argumentatividade, que estava muito centrada no senso comum (“Diga não ao lixo!” ou expressões parecidas), e eu queria desafiá-los a melhorar.

No dia de mostrar os resultados finais à comunidade escolar e à comunidade local (convidamos os moradores dos arredores e vieram alguns parentes dos alunos), expusemos as campanhas numa área de passagem da escola, logo na entrada.

Nesse dia que fizemos a exposição, fiz um momento solene com todos os alunos nessa área, explicando que aquela unidade tinha sido muito proveitosa para mim, por estar colocando em prática uma proposta de intervenção que oportunizava não apenas as habilidades de leitura e escrita, mas o conhecimento e o exercício da cidadania. Essa ação poderia ser considerada singela e inexpressiva, pois, embora tenha o desejo de mobilizar, sabemos que precisamos mais do que isso para

resolvermos o problema. No entanto, ficava a aprendizagem de que a escrita do gênero discursivo campanha comunitária teve, nessa unidade, esse papel de nos deslocar a pensar mais sobre o assunto e sobre o que cada um de nós, como cidadão, pode fazer.

Dei um depoimento repleto de muita gratidão por estar encerrando uma sequência didática, uma proposta de intervenção que era justamente a minha atividade de encerramento do curso do mestrado. No entanto, eu já estava anunciando que na próxima unidade já estaríamos criando outra proposta de intervenção (na próxima unidade não, pois já estávamos na unidade II havia três semanas. O projeto durou mais tempo que o planejado).

Cada equipe apresentou sua campanha. Eles abordaram, também, o direito que esse gênero discursivo estava promovendo: direito a um meio ambiente equilibrado, direito à saúde, à segurança, ao bem-estar e direito à moradia digna.

Após a apresentação deles, eu fui perguntando sobre suas escolhas por determinadas frases, imagens, instigando-os a explicar sobre esse processo de criação. Alguns disseram que fizeram alusão às campanhas que leram durante o processo.

Os convidados gostaram muito do que viram e, além da campanha comunitária dos alunos, ouviram uma palestra de uma convidada: a professora Marize Coutinho, bióloga e advogada, que falou sobre os perigos do descarte inadequado desse lixo para o bairro, inclusive para a proliferação do *Aedes Aegyptis*. Naquela época, o mosquito estava assolando Salvador, com a *dengue*, a *zica* e a *chikungunya*. Neste momento, ressaltamos o compromisso que cada morador do Dique Pequeno deveria assumir para promover um ambiente mais saudável na comunidade.

As campanhas ficaram expostas durante uma semana e algumas foram levadas para os centros comerciais do bairro. Alguns fizeram cópias das campanhas para serem fixadas no salão de beleza do bairro, no mercadinho, na barbearia, no bar do tio etc.

“UMA ÁRVORE NÃO É SÓ A LUZ DO SOL”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém nasce feito, é **experimentando-nos** no mundo que nós nos fazemos.
(Paulo Freire)

Uma árvore não é só a luz do Sol
Ela passou pelo adubo, pela chuva,
Pela seca,
Pelo vento,
Pelo medo de não conseguir crescer.
Talvez alguém a tenha arrancado do chão quando estava no meio do caminho...
Mas ela conseguiu alcançar a terra com suas raízes de novo.
Ela é todo o processo que levou para ser o que é.

Tudo tem seu papel no nosso amadurecimento.
(Pedro Salomão)

Na educação, tudo é vida: o professor, o aluno, a aula, a escola... No momento em que o professor está com o educando, eles conseguem transformar o encontro da aula em vida. Quando estamos naquele contato direto com o aluno, no momento de muitas trocas e aprendizagens, momentos de muitas dúvidas, erros, acertos, diálogos, escutas, trocas de experiências, cuidados; tudo acontecendo, tudo está vivendo... E morrendo também... Quando estamos ali, é preciso saber que nossa atividade na escola é mais que entrar, dar aula e sair: precisamos nos lembrar sempre, toda hora e todo dia, mesmo não sendo fácil, que o papel social da docência é o mais fundamental de uma sociedade.

A experiência no PROFLETRAS me lembrava sempre disso. E, por mais cansativo que fosse enfrentar as aulas desse curso depois de uma manhã intensa de trabalho, mesmo depois de uma noite anterior sem dormir, devido às atividades laborais da profissão (corrigir prova, planejar aula, entregar o espelho da avaliação, fazer o Power Point da aula), mesmo assim, vejo o quão foi importante vivenciar tudo para, hoje, olhar no retrovisor e perceber o quanto fui deslocada, aparada com mais consciência de que a minha prática precisa estar constantemente vigiada, pois a falta de estudo, de formação continuada, nos deixa paralisada, com dificuldade até mesmo para reconhecer as nossas lacunas.

A fala dos professores, exaltando a escola pública, mesmo com tantos problemas que ela enfrenta, contribuiu para amar mais esse espaço, que muitas vezes só falamos mal. Falamos mal do que nos dói, porque somos nós que, afinal de contas,

vamos “colocar a mão na massa”. No entanto, no PROFLETRAS, eu ouvi muitas palavras de incentivo e de amor a esse espaço. Muitas vezes, parecia que a palavra dos professores me penetrava, pois, por mais que eu tentasse encontrar dentro de mim desculpas para não sentir que algumas palavras eram para mim, eu sentia (EU SENTIA) que eram. E isso era inevitável. Não foi fácil perceber essa questão imediatamente. Foi aos poucos, em cada aula, com uma fala aqui outra ali... De cada um dos professores, de todos eles... De todos mesmo, inclusive, dos professores visitantes. E, mais uma vez, estou deslocada. A escola pública já não é a mesma depois do PROFLETRAS, ela hoje é mais. Por isso, cabe direitinho ao curso, os versos de Pedro Salomão: “Sua influência me dividiu em **antes** e **depois**.” (SALOMÃO, 2018, p. 29). Onde nasce uma escola pública de qualidade, afinal? Boas escolas públicas têm presença da comunidade, gestores apaixonados e professores devotados (PEDRAL, 2014, p. 19); e eu diria que também de uma boa formação continuada promovida aos professores da escola pública. É um esforço coletivo.

Por isso, iniciei essas considerações finais com a citação de Freire: para ele, estamos sempre sendo feitos. E que bom. A partir dessa experiência, parto para outras com mais bagagens do que entrei.

A bagagem que essa proposta de intervenção me proporcionou foi imensa. Fez-me revisitar os estudos de Bakhtin, de Vygotsky, Paulo Freire, Ângela Kleiman, Marcuschi, Ingedore Koch, Magda Soares, Isabel Solé, Roxane Rojo, dentre outros, e conhecer Dolz, Schneuwly, Noverraz e Bronckart. E diante dessa afirmação “Não conhecia Dolz, Schneuwly, Noverraz e Bronckart”, fico a me perguntar: como um professor de língua poderia desconhecê-los? Eu os desconhecia. Ainda não posso dizer que os conheço, temos pouco tempo de convivência, ainda precisarei *comer muito sal* para, então, dizer que os conheço. Mas, a questão que aqui coloco é que antes eu nem sequer sabia da existência deles pelo nome. Se já os li, não os guardei na mente, e se não os guardei, foi porque não fizeram sentido naquele momento. E que alegria hoje ter essa percepção (consciência) de vivenciar experiências com teóricos, conversar sobre eles, discutir e tentar materializar o que eles pensam em nossa prática. Às vezes, quando me escuto falando deles, sinto que falo como se tivesse muita intimidade com eles, como se os conhecesse faz tempo, tamanho o entusiasmo! E é mesmo entusiasmo. O entusiasmo de quando a gente descobre algo que muito gosta.

A proposta de intervenção que foi apresentada neste memorial foi uma rica experiência proporcionada pelo Mestrado Profissional. Se deveras é mesmo certo que não nascemos prontos, mas vamos nos constituindo nesse caminhar, é tão verdade também que ninguém constrói nada sem passar por vários processos (a seca, a chuva, o vento, o adubo...): **Tudo tem seu papel no nosso amadurecimento.** Fazer-se na experiência é fazer-se com tudo que pode ocorrer, tanto de positivo como de negativo, tudo, mas tudo mesmo, vai nos constituindo: **Uma árvore não é só luz do Sol!**

Ao propor uma atividade de intervenção de leitura, escrita e análise linguístico-discursiva de campanhas comunitárias, a intenção era, para além disso, promover cidadania, despertar de consciência e criticidade.

Nesse sentido, foram essenciais os estudos de Bakhtin sobre pensamento e linguagem, dialogicidade, gêneros discursivos, pois a partir desses estudos desenhei a proposta de intervenção de um gênero discursivo que é compreendido como “acabamento específico”, que, para promover eficiência na comunicação, cada enunciado deve possuir características específicas, contornos definidos, modos de falar e de agir que devem ser compartilhados pelos sujeitos do processo.

Durante as aulas, ao analisar as campanhas comunitárias com os alunos, fui percebendo como os discursos são demarcados pelo social e pela história, pelas outras vozes que já ecoaram e que estamos sempre retomando, resignificando. Essa é a atividade da língua. Ao ter essa percepção, a partir da teoria, criava estratégias, fazia indagações para que os estudantes também pudessem fazer essa análise e, assim, pudessem dialogar com as campanhas, identificando não apenas suas características composicionais como também discursivas.

Nas análises realizadas na sala de aula, notei que à medida que as etapas iam acontecendo, a identificação desses aspectos discursivos era assimilada pelos alunos. Eles, sozinhos, já começavam a adiantar a discussão, pois já tinham entendido que tínhamos que levar em consideração quem fez o texto, para quem, com qual intenção e em que contexto social. Eles já tinham entendido que, para atingir a finalidade comunicativa, o locutor precisava escolher uma determinada composição (texto multimodal, título, slogan, logomarca, imagem, texto explicativo), embora ficasse evidente que nem toda campanha tinha, exatamente, todas essas partes. Essa análise também foi importante para os estudantes perceberem a temática recorrente das campanhas comunitárias, podendo, a partir desse estudo, refletir de modo mais

crítico sobre aquelas que lê, ouve e assiste na televisão. Os direitos sociais, o princípio da cidadania, os valores éticos e morais da sociedade, tudo é tema constante das campanhas comunitárias. E, justamente por isso, essa proposta permitiu aos alunos pesquisar mais sobre os direitos sociais. Dessa forma, eles ampliaram a discussão do que aprenderam ao dialogar com dois operadores do direito. Ao vê-los, fazendo várias perguntas aos advogados, percebi que conseguimos dar mais vida à sala de aula do que se estivéssemos trabalhando os conceitos de sujeito, predicado e adjunto adnominal... O que, infelizmente, é prática comum em várias escolas: os professores trabalham conceitos descontextualizados e raramente trabalham o texto com o aluno. Ou apenas o usam como pretexto para identificar o sujeito, por exemplo.

Quero ressaltar nessas linhas finais que o trabalho desenvolvido contou com um investimento em recursos financeiros próprios para concretizar o espaço ideal de uma sala de aula. Assim, todas as atividades citadas na sequência didática, foram entregues aos alunos, individualmente. Todos receberam sua atividade. Essas atividades xerografadas eram todas coloridas, pois os alunos precisavam compreender o poder argumentativos que as imagens e suas cores atribuíam às campanhas comunitárias. Como eles poderiam ter essa compreensão lendo um texto em preto e branco. Todas as atividades que eu fazia na escola não podiam ser coloridas. Além disso, eu nunca podia solicitar uma quantidade que fosse a total da turma. Eles sempre fazem atividade em duplas, trios ou até quartetos.

Desse modo, eu criei uma situação ideal que não é ofertada na escola pública, de modo geral. Essa situação me faz refletir sobre tantos outros colegas que conheço e fazem o mesmo: compram data show, aparelho de som, impressora a laser, papel ofício, livros, cadernos... Enfim, são muitas situações desmotivadoras e limitantes as quais os professores são submetidos: falta recurso, estrutura física e apoio emocional. O importante é não se deixar abater. O que me move e a outros colegas de profissão a criar uma situação real com fundos próprios é justamente o desejo de torna tudo possível. O desejo de promover uma educação emancipatória.

Com essa proposta, a sala de aula foi palco de muita efervescência cultural, dialógica, produção de análises discursivas que culminaram em campanhas comunitárias contra o descarte inadequado do lixo na frente na escola. Embora fosse o mesmo tema para todos da sala, as produções estavam criativas e diversificadas. A conclusão foi um trabalho de culminância escrita cujas produções dos alunos exteriorizavam o que eles tinham aprendido nessa sequência didática. Uma aluna,

depois da exposição, me perguntou se eu achava que a comunidade ia parar de jogar lixo. Eu respondi que não sabia, mas que nós estávamos fazendo nossa parte. Com certeza, alguém da comunidade iria rever sua postura e, se conseguíssemos isso, a campanha já teria atingido a sua intencionalidade. A aluna concordou. Disse que na casa dela todo mundo ia fazer questão de andar mais para não jogar o lixo ali, mais perto de casa. “Está vendo, aí? E a luta não para... Conscientizar sempre. Não só nesta unidade, hoje... É luta diária!”, falei para ela.

Por saber que na educação nunca nada está concluso, mas em constante processo de aprendizagem, é que concluo essas considerações finais. O caminho não chegou ao fim, os estudos não terminarão quando eu tirar os dedos da tecla do computador e digitar a última palavra deste memorial. Não. Eu ainda vou estudar mais alguns autores com os quais preciso ter intimidade.

Agora, tenho consciência de que só posso continuar essa caminhada, pois mais uma vez eu parei: um ciclo se encerra. Como poetiza Pedro Salomão “Só quem consegue terminar, pode continuar” (SALOMÃO, 2018, p. 23).

Tentarei, a partir dessa experiência, vivenciar outras intervenções pedagógicas, buscando melhorar a minha prática e a de meus colegas, pois sei que, dentro de mim e de muitos outros professores, há o desejo de ser um educador instrumento para a libertação do outro. Nós precisamos trabalhar a ciência da linguagem com tudo que ela traz, potencializa. Para além das regras gramaticais, conceitos descontextualizados, precisamos olhar o horizonte: analisar os discursos que se perfazem nos gêneros discursivos. Transformar a sala de aula em espaços potentes de análises e escrita de discursos. É preciso ajudar os estudantes a tomar consciência da palavra, como Marcos Bagno defende ao afirmar que toda pessoa tem o que dizer. Mas, para tomar consciência da palavra – e de que ela é um valor de todos e também de cada um –, é necessário também saber dizer o que se tem a dizer. Esse é o papel do professor que tem a função política de abrir os caminhos para que cada indivíduo tenha o irremediável encontro com as palavras, com aquelas que lhe permitem saber dizer o que tem a dizer. Se a escola cumprir essa tarefa inicial de ensinar cada pessoa a saber dizer, ela terá aberto as portas de um dos direitos mais fundamentais de todo ser humano que vive em sociedade: o direito de poder dizer, o direito da liberdade de expressão, em respeito ao princípio da cidadania (BAGNO, 2016b).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Ana Rosa. **Alfabetização**: livro do professor. Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2000.
- ANDRADE, Tiago de Melo. **A lenda de Su**. São Paulo: Melhoramentos, 2016.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo** – Menino Antigo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ANTUNES, Irandé. **O que são regras de gramática? Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIM, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. São Paulo: Alfabar, 2014.
- BARROS, Manoel de. **Retratos do artista quando coisa**. São Paulo: Diversos, 1998.
- BAGNO, Marcos. **Marcos Bagno - PNAIC UFSCAR Entrevista**. PNAIC, Colunas, Entrevistas, São Carlos, 31 maio 2016a. disponível em: <http://www.pnaic.ufscar.br/posts/view/Marcos-Bagno-PNAIC-UFSCar-Entrevista>. Acesso em: 23 abr. 2018.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016b.
- BOFF, Odete Maria Benetti; KOCH, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia Das Trocas Simbólicas**. 6. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CENTRAL de Outdoor. Seccional Bahia 2016-2019. **Para os idosos, Irmã Dulce continua presente**. Campanha publicitária. Disponível em: http://www.centraldeoutdoor-ba.com.br/novo/images/noticias/OSID_idoso_Central.png. Acesso em: 19 abr. 2018.
- CHOMSKY, N. **Perspectivas sobre a linguagem e a mente**: Sobre natureza e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

DEMO. **Conhecer & Aprender**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de Linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, J., NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FALCÃO, Adriana. **Mania de Explicação**. São Paulo: Salamandra, 2011.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. São Paulo: Vozes, 2014.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Unijuí: UNIJUI, 1998.

GONÇALVES, Maria Sílvia. **O mundo na sala de aula**: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental. São Paulo: Parábola, 2017.

GOVERNO da Bahia; MINISTÉRIO da Saúde. **O Hemóvel está logo ali. Doe Sangue!** Campanha publicitária. 2017. Disponível em: https://img.r7.com/images/2017/07/25/8zk609vxy3_9of2imbz6x_file?dimensions=460x305&&&resize=460x305&crop=800x530+0+20&&&resize=460x305&crop=800x530+0+20 Acesso em: 19 abr. 2018.

GULLAR, Ferreira. In: **Na Vertigem do Dia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ILBP. I Love Buena Publicidad. **Anti Alcohol campaign from Québec**. YouTube, 1 jul 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ollbNVHEPFc>. Acesso em 19 abr. 2018.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Gêneros textuais**. In: KOCH, I. G. V. 3.ed. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever, estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOLB, D. A. **Experimental learning: experience as the source of learning**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LOPES, Sheryda. Injustiça – Entendendo o racismo ambiental. **O Estado**, Fortaleza, 5 de junho de 2014. Disponível em:
<http://www.oestadoce.com.br/cadernos/oev/injustica-entendendo-o-racismo-ambiental>.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola, 2012.

MATTOS, C. L. G. **A pesquisa etnográfica sobre o fracasso escolar no Brasil nas últimas duas décadas**. Conferência Faculty of Education at Cambridge University, UK, 2007.

MJSP. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **#BebeuPerdeu – O Beijo**. YouTube, 24 fev. 2014. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=YQ2fd7SseJg>. Acesso em 19 abr. 2018.

MPT. Ministério Público do Trabalho. **Não Cale: campanha contra o trabalho infantil**. Campanha publicitária. 2016. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=URRbak4DND0>. Acesso em 19 abr. 2019.

MS. Ministério da Saúde. **Vacinação em dia**. Campanha publicitária. 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2012/08/saude-anuncia-duas-novas-vacinas-para-criancas-de-ate-5-anos.html>. Acesso em: 19 abr. 2018.

MS. Ministério da Saúde. **Filme oficial da Campanha do Dia Mundial de Luta contra Aids 2016**. YouTube, 19 dez. 2016. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=BNdqHbuYs6c>. Acesso em 19 abr. 2018.

PEDRAL, Sibelle. **Educação.doc**: registros da série de documentários educação.doc sobre educação pública de qualidade. São Paulo, Moderna, Burity Filmes, 2014.

PENIN, S. T. de S. **Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido**. EGGERT, E. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: livro 1**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PREFEITURA de São Paulo. **O lixo é seu**. Campanha publicitária. [20??]. Disponível em: <http://meioambiente.culturamix.com/reciclagem/campanhas-de-reciclagem>. Acesso em: 19 abr. 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Os Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SALOMÃO, Pedro. **Eu tenho sérios poemas mentais**. São Paulo: Planeta, 2018.

SINPOSBA. Sindicato dos Trabalhadores em Postos de Combustíveis da Bahia. MPT lança campanha televisiva de prevenção ao assédio moral na Bahia. **SIMPOSBA**, 30 jul. 2018. Disponível em: <http://www.sinposba.org.br/index.php/2018/07/30/mpt-lanca-campanha-televisiva-de-prevencao-ao-assedio-moral-na-bahia-2/>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 220, 1991.

TEBEROSKY, Ana. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VAZ, Sérgio. **Flores de Alvenaria**. São Paulo: Global, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.